

# DUT

Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift

## **FAGLIG VEJLEDNING I FORANDRING**

**ÅRGANG 16**

**NR.31  
/2021**

# Indholdsfortegnelse

## Leder

Det åbne vejledningsrum.....	1-2
<i>Rie Troelsen</i>	

## Faglig artikel

Developing a Digital Learning Community: How a Campus Lockdown Made Us Rethink Our Teaching.....	3-19
<i>Eli Smeplass, Lene Hylander</i>	

## Videnskabelige artikler

Nærvær på afstand - en undersøgelse af asynkron, mundtlig vejledning og feedback.....	20-35
<i>Søren S.E. Bengtsen, Karen Louise Møller, Mette Thunø</i>	

Vejledningens transformative potentiale i et overgangsperspektiv.....	36-57
<i>Søren Nygaard Drejer, Anne Bang-Larsen</i>	

"Det er lidt snyd, er det ik?" En kvalitativ undersøgelse af specialevejledning som forskningspraktik.....	58-78
<i>Gitte Wichmann-Hansen, Anna Bager-Elsborg, Sune Dueholm Müller</i>	

## DUT Guide

DUT Guide om løbende bedømmelse.....	79-93
<i>Ole Eggers Bjælde, Annika Büchert Lindberg</i>	

DUT Guide on supervision.....	94-106
<i>Gitte Wichmann-Hansen</i>	

# Det åbne vejledningsrum

**Rie Troelsen**<sup>1</sup>, Leder af SDU-Universitetspædagogik, Syddansk Universitet

Jeg har i mange år afholdt korte endagskurser for vejledere om roller og relationer i vejledningssituationen. Deltagere i disse kurser er enten i gang med deres Universitetspædagogikum og/eller ansat på et institut, hvor initiativrige institutledere, studieledere eller kolleger har inviteret mig til at sætte fokus på vejledning hos dem. Vi taler så om forventningsafklaring, vejledningsstrategier og spørgsmålstyper, og om hvordan dilemmafyldte vejledningssituationer kan forstås, forklares og måske forløses ved at overveje de tre emner.

For langt de fleste kursusedtagere er det første gang de har lejlighed til at reflektere over deres vejledningspraksis og dele deres erfaringer med andre. Hvor vi i de seneste 10-20 år er blevet bedre og bedre til at afprivatisere undervisningsrummet ved at udveksle ideer til undervisningsmetoder, invitere kolleger ind for at observere og efterfølgende diskutere vores undervisning, og italesætte og anerkende gode undervisere igennem lokale og nationale undervisningspriser, så er vejledningsrummet stadig en lidt mere privat sag. Det er ikke så almindeligt, at man taler med sine kolleger over frokostbordet om hvilke vejledningsmetoder, der er virksomme til særlige vejledningsemner, ligesom det hører til sjældenhederne, at kolleger sidder med hos hinanden i vejledningssituationer for at blive inspireret til egen vejledningspraksis. Vejledning er i udpræget grad en sag mellem vejlederen og de(n) vejlede.

Men skal vi udvikle vejledningen (og vejlederne) er det vigtigt, at vi også åbner for vejledningsrummet og synliggør for os selv, hinanden og de studerende, hvad der er på færde i vejledningssituationen. Og for at nå så langt, er det selvfølgelig vigtigt at betragte vejledningen som enhver anden undervisningssituation med en didaktik, som kan diskuteres og deles og reflekteres over: Hvad er formålet med vejledningen, hvilke forudsætninger har den vejlede, hvilke forudsætninger har du som vejleder, hvilke vejledningsaktiviteter/-metoder kan tages i brug, hvilke rammer foregår vejledningen i, osv.

Og her kommer DUT ind i billedet! En måde at få startet diskussioner og erfaringsudvekslinger – blandt kolleger over frokostbordet såvel som på korte endagskurser – om hvad der er på færde i vejledningssituationen, er at læse om det i DUT. I dette nummer af DUT kan du fx læse om hvilke vejledningserfaringer, de nye studerende bringer med sig ind på universitetet, hvordan faglig vejledning ikke kun kan forstås som en primært ansigt-til-ansigt pædagogik, men også en stemme-til-stemme pædagogik, og hvordan en student-as-partners proces kan fungere i en specialevejledningssituation. Samtidig får du også en DUT guide med gode råd og handleanvisninger til vejlederen. Naturligvis sammen med flere artikler om universitetspædagogiske emner uden for vejledningsrummet.

Pointen er, at udvikling kræver refleksion og dokumentation for at synliggøre for os selv og andre, hvor vi står nu, og hvad vi kan gøre anderledes fremover. Derfor er det faktisk ikke nok, at du nu går i gang med at læse dig igennem og blive inspireret af dette DUT-nummers artikler – du skal også i gang med at afprøve, reflektere,

---

<sup>1</sup> Kontakt: riet@sdu.dk

diskutere og evt. skrive om det selv. Åbn dit vejledningsrum for dig selv og andre og lad os sammen udvikle vejledningspraksis!

### **Betingelser for brug af denne artikel**

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den.

Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives ift. ovenstående bibliografiske oplysninger

#### **© Copyright**

DUT og artiklens forfatter

#### **Udgivet af**

Dansk Universitetspædagogisk Netværk

# Developing a Digital Learning Community: How a Campus Lockdown Made Us Rethink Our Teaching

**Eli Smeplass**<sup>1</sup>, Department of Teacher Education, Norwegian University of Science and Technology  
**Lene Hylander**, Department of Teacher Education, Norwegian University of Science and Technology

## Abstract

Norwegian universities cancelled all campus activity as a response to a nationwide increase in Covid-19 cases. Lectures were moved to online platforms. The pandemic regulations forced us to redesign our teaching for a group of adult learners at the vocational lecturer education. Moving away from traditional lectures and discussion seminars, we designed new collaborative 'work packages' accompanied with various practical tasks. Our analysis is based on our teaching material, written student feedback and in-depth interviews. A combination of asynchronous teaching, collaborative groups and online meetings with supervisors created a confidence-building learning community and a safe learning environment. The study shows how students mastered the situation during a national lockdown and took responsibility for their own progress in the course. In the discussion, we highlight how an active two-way communication can foster an online learning community that has a positive impact on students' learning experiences, and how our strategies led to student empowerment.

## Introduction

The purpose of this article is to communicate lessons learned from having to digitalize all of our teaching due to Covid-19 regulations. Although debates on digital learning have been around for a long time (Warshauer, 2007), implementing digital teaching at the university level has had a slow development (Langseth et al., 2018). Tømte et al. (2019) discuss how the processes of digitalization are influenced by broader governance arrangements, institutional maturity and academic and administrative staffs. Recent discussions highlight how this has changed as schools and universities have shut down across the globe (Li & Lalani, 2020). National digitalisation strategies for Norwegian universities have tended to be top-down (Ministry of Education and Research, 2018), and somewhat technology-positive without offering specific solutions to how digitalisation can or should work in practice. This might have contributed to lecturers' reluctance to implement new ways of teaching, as digital platforms and tools are available but not essential for everyday teaching on campus. There is a high degree of academic freedom in Norway due to historical factors that are protected by strong unions (The Norwegian Association of Researchers, 2017). Digital tools have been used for years, and all courses at the

---

<sup>1</sup> Contact: eli.smeplass@ntnu.no

Norwegian University of Science and Technology (NTNU) use a digital platform called BlackBoard (2020). BlackBoard is an online learning system consisting of virtual classrooms and mobile learning. Regardless, physical classroom interactions have been the preferred format at the university. Although international trends are pushing the Nordic countries closer to accepting international standards of quality measures (Education at a Glance, 2019), pedagogues and educational researchers oppose some of the presumptions associated with such a paradigm (Nielsen & Klitmøller, 2017). It is probably not a coincidence that the implementation of terms such as 'effective learning' generate debate in Norway, a country where the whole idea of a free public educational system is to ensure the whole population access to knowledge, democratic values and equity in all parts of society. Most lecturers are value-oriented towards these social democratic ideals that make them focus on inclusive teaching and students' learning as part of an emancipating process (Biesta, 2009), and all tools, whether digital or analogue, are simply understood as means to ensure students' learning.

The ongoing corona virus pandemic has now created new challenges for university lecturers, as they are forced to digitalise their classes. In Norway, a mandatory closure of all kindergartens, schools, colleges and universities took place in March 2020 (Christensen & Lægheid, 2020). Many campuses were closed, either by the universities themselves or by national or local governments attempting to prevent the spread of Covid-19 in society. Whereas we might presume that university lecturers like to consider themselves to be sufficiently digitally competent, the dramatic changes from classroom interaction to online platforms reveal a need to reflect on the purpose and effects of the normal learning setting, as well as look to the possibilities and limitations that come with online classes. It is critical that lecturers actively facilitate tasks so that students can witness scholarly thinking in action (Andersen, 2017). Our experience is that a lecturer cannot simply record their traditional lectures and hope for the best learning outcome for the students, as students need to engage with others in the same situation to discuss and make the teaching relevant for themselves.

The research question for this article is: *How can a digital learning community ensure a positive learning environment?* We are also interested in highlighting how we as university lecturers can work to ensure that students remain engaged in their studies in a time of crisis. In order to answer this question, we report from our module at the NTNU. Our case study is from the vocational teacher education, which builds on the students' vocational competence and work experience. The vocational teacher education is interdisciplinary consisting of students from the subject areas 'health and upbringing', 'electrical engineering', 'building and construction engineering', 'technical and industrial production' and 'restaurant and foods'. This university course this research is based on is taught during the second semester of a bachelor's degree. The vocational teacher education is gathering-based, consisting of adult learners. This semester was special for both lecturers and students, which in retrospect gave us a unique possibility to reflect upon our own educational values and different techniques to ensure good learning outcomes for our students in digital collaborative communities.

### **An Ambitious Course**

At our university, every module has a description stating what types of learning outcomes the students are expected to have achieved after completing the module. They are separated by three categories: knowledge, skills and general competence. These descriptions form the basis for all learning activities that lecturers must follow when designing the course content. This is part of the evaluation system and ensures coherence and transparency for all parties involved in a course. At the same time, these descriptions may be perceived as written in an ambitious language, containing goals that are difficult to measure, which makes it difficult to establish whether or not learners have succeeded in accomplishing them. Nonetheless, they are ideally the main

framework to strive for, as the university should ensure high quality in its education and organisation. The course description for our module, amongst other things, states that the students should '*have knowledge of the concepts of knowledge, learning and education and how different approaches to these concepts have an impact on education and teacher professionalism*' (NTNU, 2020). They should also be able to '*reflect upon and express themselves on various issues related to knowledge, learning and education and participate in professional conversations and conduct professional reasoning about pedagogical practice*'. As for the more general competences, the course description states that the students should be able to '*analyse and relate critically to research in order to be able to apply this knowledge in the development of one's own professional practice*'. Even before we experienced a closed campus and transitioned to online teaching, we found the description to be very ambitious on the students' behalf. Our experiences as vocational teacher educators have shown us that this student group can struggle when presented with pedagogical theories that are not easily translatable into their own practices or experiences in the vocational profession (Tyson, 2016). This might be because they first and foremost have tacit knowledge from their vocational background (Polanyi, 2009). As university teachers, we need to take their practical background into account when designing the learning activities.

### **Presentation of Case**

The class we report from in this article was taught at the vocational teacher education in the first semester of 2020. *Knowledge, Learning and Education in Teacher Profession* is an obligatory 101-class for all teacher students at NTNU (2020). It is taught in programme-specific groups, totalling around 500 students per semester. Our class consisted of 24 students from the vocational teacher education in the first year of their studies. The vocational teacher training students normally participate in three intensive 5-day gatherings per semester on campus. The closing of campus meant that only one of these gatherings was carried out physically. Therefore, normal activities for our on-campus-gatherings (i.e. lectures and workshops) were changed to digital learning activities, which we named 'work packages' (see Table 1 below). Compared to other students attending the same course, our students are significantly older, ranging from the age of 35 to 60. With a background in vocational professions, they often embark on their university degree after several years of working as professional practitioners. Their knowledge is based on practice and therefore many struggle with the academic demands of reading and writing complex academic texts, especially if it is not contextualised through their experience as practicing professionals and vocational teachers. Given that this specific course is standardised across student groups, our students have the same curriculum and the same written 6-hour exam at the end of the semester as the other approximately 500 students. Hence, we have little influence on the overall framework of the course content, and therefore our job as lecturers is to ensure that our students are well-prepared for the written exam at the end of the semester. As we see it, our job is to adapt the teaching to the specific group so that they are motivated to learn on their own terms. The loss of in-person lectures forced us to move the learning community we planned to develop on campus to a digital learning arena. The vocational teachers' need for a practical and reflective pedagogy generated a learning community where we rather facilitated and aided further development of the practical knowledge and experiences that our students had already acquired. Situated learning theory entails that you also learn in the context where you participate together with others in a learning situation (Lave & Wenger, 1991). By focusing on the students' prior experiences with learning situations, our new course design focused on taking something familiar and translating it in a new context to facilitate learning and development, asking ourselves how we could facilitate a digital learning community. In short, how to achieve student assertiveness and empowerment.

## Reflective Pedagogy

Our basis of theory is informed by a critical and reflective pedagogy (Brookfield, 2017), emphasising the practical aspects of teaching and learning (Merriam & Baumgartner, 2020; Schön, 1987; 1991), and learning resources outside of the current educational system (Nilsen & Kvale, 2005). Critical reflection is the sustained and intentional process of identifying and checking the accuracy and validity of our teaching assumptions (Brookfield, 2017). We strongly believe in the value of students' experiences and knowledge, as well as collaboration as a practical and social way of learning. Through this pedagogical development project, we as lecturers are able to learn from our students' experiences concerning our teaching strategies, and about the students' self-governed responses. Most theories of recognition assume that in order to develop a practical identity, a person fundamentally depends on the feedback of other subjects (and of society as a whole) (Iser, 2019). According to this view, those who fail to experience adequate recognition, i.e. those who are depicted by surrounding others or societal norms and values in a one-sided or negative way, will find it much harder to embrace themselves and their projects as valuable (Iser, 2019). We believe that the connection between experience, shared reflection and group collaboration is a key to facilitating learning, be it digital or analogue.

## Research Methods

Our research design was implemented before we knew about the forthcoming world pandemic. We initially set forth a research plan to track our own work in the newly designed course at the Department of Teacher Education. Hence the interview guide did not originally include questions related to digital teaching and focused on acknowledgement of prior competence and the experiences of being an adult learner in academia (see Appendix A). By employing a combination of qualitative methods (Denzin & Lincoln, 2011), we wanted to track our teaching and the students' progress by focusing on their experiences as new students. Our experience with similar student groups is that many struggle during their first year, as they are met by an academic culture (Dyste, 2002; Lisewski, 2020) remote from their everyday world of working either as vocational professionals, or in some cases already as teachers at schools (Loeb & Gustavsson, 2019). The module that is the subject of our study is standardised for all teacher students at the teacher education department, meaning that it is not designed with the vocational teacher training student group in mind. We wanted to compare different types of data collected through the semester, employing multiple qualitative methods (Biesta, 2010). The purpose of the research design is to enhance the students' voices, allowing us to further develop the course design in order to encourage students to be active learners and not mere receptacles of learning content (Anderson, 2017). To answer the research question, we have in the analysis of students' experiences chosen to combine written accounts with statements from our questionnaire to ensure a broad basis for the study, as well as ensure anonymity for our informants.

The study is registered at the Norwegian ethics committee (NSD) and follows international standards in ethical research. The students were all informed about our study at the beginning of the semester, and participation in our research project was voluntary. Even though we asked for critical feedback, there were few comments with negative remarks, which might indicate that those who struggled with the curriculum found it difficult to come forward. At the same time, our general impression of the class was that they were very candid about curriculum-related issues as well as situations on the home front as a consequence of the national lockdown. This has led us to conclude that the data material is representative of how the student group experienced the module and the Covid-19 situation, as well as the digital learning process. The data in this study includes: a) Semi-structured in-depth interviews with a selection of voluntary students (see Appendix A); b) the teaching team's own



evaluation and reflection notes; c) unstructured conversations with students during and after classes; d) written feedback from the students at the end of the semester via questionnaire (see Appendix B).

Four students volunteered for in-depth interviews. In addition, twelve students gave written feedback on a digital and anonymous questionnaire, while three groups sent their joint course evaluation to the lecturers. Students were asked to reflect upon how they had experienced their contact with the university over the past year, any particular challenges, and what they had experienced as positive. We asked if and how the module helped them prepare to become vocational teachers and whether they felt the content and organisation was appropriate to their particular context. Lastly, we asked if they saw a need to adjust strategies or the course content for the following semesters. The combination of data provides a broad perspective of the student group and their reflections and actions, showing the effects of our new strategy for teaching through a digital learning arena.

A key aspect of our research design is to include students' narratives through interviews and written feedback. This was employed to record how we meet them as lecturers, how they experience the group learning tasks and how they perceive the academic requirements at the university. Using Nvivo, the data was transcribed, thematically analysed (Terry et al., 2017) and coded into several main themes, of which three have been chosen here to highlight how, considering the Covid-19 pandemic regulations, students experienced the digitalised teaching. Two researchers together coded and categorised the interview data and written accounts to identify relevant themes (Saldaña, 2021). In the following analysis, we have first included a section describing our new measures for digitalising the course. This section is based on the course material, lecturers' notes and reflections, which was analysed manually through a reflective process (Rayan, 2013; Moon, 2006). Subsequently, we present students' experiences focusing on student-teacher communication, academic demands and culture as well as group collaboration and empowerment.

### **The New Teaching Plan**

Here, we present our new teaching plan and describe how we designed the new module by making work packages (Table 1) accompanied by specific activities and explicit descriptions of their purpose. The students were free to choose how to solve the tasks in collaboration with each other. The students were assigned to eight separate work groups of three to four partners and were asked to contact us if anyone failed to contribute to the group's work and progress. This, however, did not appear to be an issue, as no students reached out to us about changing the group constellations. The group composition was decided by us, the lecturers, to ensure interdisciplinary collaboration. We actively utilised the interdisciplinarity of our vocational teacher students in student discussions about the teacher's social mandate and different views of knowledge in education and society. The way the course was taught manifested this vocational pedagogical interdisciplinarity.

In this specific module, the syllabus and course description are standardised, and the module is mandatory for all teacher students. The teaching, however, must be tailored to the various student groups. This may present a challenge as our vocational teacher-training students approach their 6-hour written home exam, during which they face a standardised text aimed at all of the 500 candidates. Thus, this creates a possible discrepancy for our students.

Upon the introduction of the new teaching plan, the students were informed that eight work packages (Table 1) replaced the existing plan. They were advised to start collaborating within their designated workgroups as soon as possible, and they were allowed to use their preferred digital platform. This allowed the students to

pursue their studies without being restricted by the schedule of others. We treated class assemblies as a luxury to be used at our discretion. Digital meetings with all of the groups were only conducted when the new plan was distributed and at the end of the semester. This meant more flexibility for those of our students who found themselves in difficult life situations; due to the pandemic regulations, many were at home with their children for large parts of the semester. In addition, the students who worked in healthcare and other critical societal functions had to work double shifts. This made student follow-ups more complicated as the various groups differed in progress. We solved this by asking students to check in with us if they had any issues or questions throughout the semester. Consequently, lecturers and students engaged in an ongoing process of guidance and evaluation. Some chose to upload their work to the shared platform, while others sent short messages, links to their written work or established interactive blogs.

The renewed semester plan shows how we designed the learning activities. Table 1 shows how we operationalised the teaching plan, separating themes, activities and most importantly, a section showing the purpose of the activities. The first gathering covers several themes, as well as various activities. The purpose of these were added to the semester plan after the work packages had been designed. Only two of the activities were mandatory (Work requirement 1 and Work package 8). All other learning activities were voluntary; they were constructed to facilitate and organise learning to meet the standardised requirements of the module as well as to act as a replacement for the on-campus teaching. We signalled that the work packages were relevant tasks to prepare for the exam at the end of the semester.

In the official message to the students, we stated the following:

*'A work package is a preparation for the exam where we as supervisors have the opportunity to identify the need for supervision, and guide you based on your work progress and answers. This also gives you, as students, an opportunity to get acquainted with the syllabus and learn new study techniques. We are aware that you are a diverse student group with different prerequisites, and the exercises are intended to embrace this diversity. This means that not all group assignments will be perfect for you, but for your partner, it might be exactly what it takes to "crack the academic code."*

The plan was distributed to the students two weeks after the national lockdown on 12 March 2020 – combined with a joint class session which included reflections on how to collaborate digitally in groups. Through such a dialogue we opened for questions, ensured that our 'work packages' were comprehensible, as well as creating a shared awareness of group dynamics and possible pitfalls.

The tasks were meant to give them as much flexibility as possible. Some students chose to continue using the official university platform, BlackBoard, while others moved their communication to other channels such as Facebook Chat, Skype, Teams and Google Docs. This meant that "digitalizing the course" was more about encouraging the students to find their own digital means of communication. This empowered them in their own learning process (Brooks, 2017) as they were fully responsible for the progress of the collaborative group. We made sure to be able to follow the students' progression by being invited into their digital arena. Regardless of their chosen digital collaborative arena, the students were obliged to prepare, present and share their work through the official university digital platform, BlackBoard.

Teaching	Theme (s)	Activity (s)	Purpose
<b>On-campus gathering</b>	Bodily learning	Joint lecture	Introduction to forms of knowledge and physical learning
	Meetings between theoretical learning and practical knowledge: The role of the vocational subjects in society	Joint seminar across study program	Collaboration with other teacher programs, exchange of experience
	The school's social mandate	Work together in pairs	Write a discussion and 'decode' the syllabus
	Learning theories	Collaborate in creating a resource booklet on learning theories	Exercise in making the curriculum available
<b>Work requirement 1</b>	Your own vocation	Write a reflection note with three topics	Exercise in academic writing. Familiarise yourself with the curriculum.
<b>Work package 1</b>	Slow reading	Testing the 'slow reading' technique	Work with developing your study technique. Specialisation in the syllabus.
<b>Work package 2</b>	Follow-up work requirement 1	Group discussion on academic writing	Work systematically with writing and the writing process. Awareness raising and exchange of experience about the writing process and preparation for the exam.
<b>Work package 3</b>	Apprenticeship as a way of learning	Group work	Evaluate and discuss how the vocational subjects contain elements of master's teaching. Apply learning theory in your own reflection.
<b>Work package 4</b>	Science as a dominant form of knowledge	Discussion assignment	Examine and discuss together what evidence-based learning represents.
<b>Work package 5</b>	Formation/Norwegian conceptualisations	Find good references to discuss 'formation'	Work with concepts and text comprehension.

<b>Work package 6</b>	The renewal of education management documents and new curricula	Read and highlight key parts of the management documents	Practice working with national steering documents and assess the content related to your own teaching. Study technique.
<b>Work package 7</b>	Democratic citizenship	Make a group presentation	Practice discussing how to facilitate democratic learning processes.
<b>Work package 8: Work requirement 2</b>	Professional ethics	To document your discussion in a suitable way	From the course description: <ul style="list-style-type: none"> <li>- students can participate in professional conversations and conduct professional reasoning about pedagogical practice</li> <li>- students can reflect on didactic issues in light of the school's values and societal mandate</li> <li>- students can identify ethical issues related to practice</li> <li>- students can reflect on children and young people's learning conditions in education</li> <li>- students can discuss ethical issues related to the teaching profession</li> </ul>

**Tabel 1.** Renewed Semester plan

## Student Experiences

In the following section, we present findings from our analysis of the student questionnaire, feedback and in-depth interviews. First, we found that students who felt confident regarding the content and requirements of the work packages described the university lecturers as available and supportive. The following extract represents a student's perception of the lecturer-student communication:

*'My experiences [as a novice student] the past six months have been dominated by corona, which led to social distancing. This entails a number of challenges, especially with regards to a closeness in teaching that one is usually used to in a normal situation. In this module, the follow-up of the syllabus and plans for the teaching have been quite good. The lecturers have been available when we needed help. They have given us quick answers in different platforms.'*

Nonetheless, some express how the defined outcomes in the work packages helped them in relating to and understanding the curriculum:

*'I find that the syllabus is a bit difficult to understand, the articles are high-flying. But I think the work packages have been more tangible and understandable, so that you teachers build good bridges between the big thoughts and the high-flying reflection [...] And then I think when you sit down and write and relate it to your own practice, it becomes a little more understandable.'*

Another student explains how they found the collaboration with other vocational education teacher training students at the university to be useful, as they share feelings of being challenged by the academic culture:

*'It's been exciting to start at the university. Having graduated from my vocational program in 2012, it has been a long time since I was in school, which has made it extra challenging in terms of the academic level, theoretical subjects and the technological development that has taken place in recent years. It has been good to meet others with a professional background who feel some of the same feelings as me about being back at school. It has also been nice to meet others of all age groups and make new acquaintances.'*

Further, we find that emphasising learning communities through using collaboration in groups as a framework for learning had a positive effect on the students' experience of the module. Although some describe their entrance into higher education as 'a shock', the written feedback as well as the interviews also provide ample examples of students upholding group learning as a positive experience, while no one described specific downsides. One group wrote: *'There is much good learning through group work and through using different collaboration platforms.'* Another group wrote: *'To work in groups is crucial to ensure various perspectives, and to learn from each other.'* Although several students mention how they feel safe and satisfied, they also mention a loss of community as they are not able to participate in person. While the initial focus of our development project was to investigate possible challenges for vocational teacher students in academia (as evident in the interview guide), the overall data suggest that these students have a positive learning environment. Considering the digitalised group activities, several informants express a sense of community through how they are accepted by their own group members. As one informant says: *'I feel like I have learned to see my experiences in new perspectives. I definitely feel like I've been acknowledged.'* Hence, students express an adequate learning outcome despite learning challenges such as reading and writing in the academic context.

There were only a few meeting points between lecturers and the course participants. The student group was the predominant learning unit and arena. This leads us to believe that small digital learning groups contribute to a sense of empowerment and help create stamina and motivation despite adversity in a demanding module. In the following quote, an informant reflects upon how students learned from discussing in the collaborative group: *'I am a person who benefits greatly from discussing and talking with others. In a way, it was my work strategy when I was younger, too. Through dialogue I have managed to understand things, so I really appreciate a good dialogue and being able to voice my opinions, and especially dare to say something potentially wrong. To find out if you have figured it out...'*

We believe this collaborative effort is a decisive factor for the student's success. Students express that they felt they could share their reflections with others in a safe setting, and trial and error became a tactic to understanding the curricula better. This fosters a study technique where students alternate between arguments, both individually and in a group setting. They were not instructed to find the 'correct' answer, but to see if they

could manage to convey their own thoughts and experiences. We also found that students of different ages and/or backgrounds were able to learn from each other when they had to collaborate in an interdisciplinary environment. The following student participated in a group with a variety of experiences and professional backgrounds:

*'My group has worked very well together; I was very happy to join a group with [name] and [name]. One of the reasons was that I felt that [Name], who is a little older than me, had a more theoretical understanding. He understood it somewhat differently and was able to convey this [...]. It was I who perhaps felt that I was the one who had the least to offer in the group, but the others were very encouraging and said that I also had a lot to contribute. So we kind of found a very good dynamic from the get-go and had weekly meetings [...]. So, even though we do not have the same vocational background, it was nice to get to know someone else that I have not talked all that much with, and I realised, wow, I have a lot in common with these people.'*

We now see that ensuring a positive experience is essential in digital teaching. Maybe even more so when we are unable to meet in person and cannot recognise body language, supportive micro-communication or other aspects of being together in a teaching situation. The following quote illustrates how the learning process is described by a student:

*'I feel like I have learned a lot about myself and collaboration. I feel that I am good at collaborating, and I do work all the time, but it is a little different when you come to university and have to collaborate on a written work, where I have had to work a little with myself [laughs briefly]. [...] I have received feedback from both lecturers and students on who I am. It is important to be recognised for who you are. I am someone who talks a lot and dominates the room. And while others sometimes find it annoying, I feel like I can be myself.'*

We find that the new teaching plan empowered the students and their own study technique. A student learning success can be understood as a result of a positive learning environment. Establishing a new learning community shows us that structured collaboration practices bring quality to our digital teaching. The data shows that our local adaptations and teaching strategies met the needs of this student group, which is a prerequisite for the module to be useful and relevant. Upon the completion of the exam, the vocational teacher training students had a passing rate of 100%. While student feedback was almost exclusively positive, many students reported that the syllabus literature was complicated and difficult to connect to their own everyday lives as a teacher. Nevertheless, their feedback and passing rate give us an indication of an adept combination of teaching of the standardised course description.

## **Discussion**

We believe that the adaptiveness of when and how the students could collaborate, and the shared experience of a new and demanding daily life, were beneficial for developing a learning community. This, combined with our translation of the abstract course plan into specific work packages, created possibilities for a student-driven learning community. While the groups were made independent from each other, the collaborative groups also had to be dynamic and capable. We therefore consider the new semester plan to be student-centred. We emphasise the importance of communicating clarified expectations to student performance in combination with showing a genuine interest in their learning outcome. We experienced that this generated trust from the

students and motivated to accomplish all the 'work packages'. To our surprise, although the semester was significantly altered with several new challenges, student feedback was almost exclusively positive.

We now broaden the view of our study and describe the findings in our local context. Since higher education is considered a common good in the Nordic countries, we have a strong culture of focusing on student learning and collaboration (Government, 2020). Here we call for a more practical and reflective pedagogy in higher education, but must acknowledge that in many cases it is difficult to ensure that good learning takes place (Brookfield, 2017). Academia can be a competitive arena and contains many mechanisms that might inhibit the individual from reaching their full potential. As lecturers of vocational teacher training students, we are confronted with how theoretical knowledge sometimes fails to acknowledge practical skillsets that are valuable in a functioning society. Therefore, we find that in some respects, we must be normative when designing our courses, ensuring possibilities to transfer practical experience into the learning environment (Merriam & Baumgartner, 2020; Nilsen & Kvale, 2005; Schön, 1987; 1991). We found that the connection between experience, shared reflection and group collaboration is a key to facilitating learning, also when digital teaching is the only available solution. Furthermore, we found that recognition embodies motivation. Recognition and recognition theory are at the heart of what happens when people encounter learning (Honneth, 1996). This is also a factor that contributes to a positive learning environment, and in our case a digital learning community. We find by recognising students for what they bring with them and stimulating their zone of proximal development (Vygotsky, 1978), lecturers empower students to overcome the seemingly insurmountable obstacles in the academic context.

Our experience in this specific semester is that we will benefit from continuing to develop digital interactive learning communities. The dialogue with our students tells us that lessons learned from organising the digital learning community can be transferred to in-person campus learning activities.

One of our main findings, however, can be said to relate to the long-established teaching practice of developing the students' agency to achieve their expertise. This embedded tradition, we find, must be made conscious and visible, and maybe even more so when moving the teaching and learning activities to a digital learning arena. Exploiting the flexibility of the standardised course description is vital in order to tailor a semester plan for the vocational teacher students. As university lecturers, we have a freedom in our methods, and although we were unable to change the method and assessment of the exam, or the curriculum, we were able to make choices on behalf of our students.

## Conclusion

The purpose of this article is to communicate lessons learned from digitalising our teachings during a transitional time for both lecturers and students. The findings illustrate how a reconstruction of teaching and learning strategies, as well as the creation of a learning community, can ensure a positive learning environment using digital platforms, and how we as university lecturers can facilitate student engagement in times of crisis. In order to achieve a learning community like the one described here, we would like to highlight some key factors based on these experiences:

1. Maintain a *personal and ongoing dialogue* with students throughout the semester and the national lockdowns. Our dialogue consisted of a) checking the groups' progress on the official digital platform

(BlackBoard), b) organising digital meetings with all students attending and c) providing personalised guidance by email, video conference or phone.

2. Translate the abstract course description into a tangible set of *work packages* to create a useful overview of the material for the students. Our work packages encouraged different activities that could contribute to interaction and the exchange of knowledge between students.
3. Enable *the students to freely* decide both how to cooperate digitally, as well as deciding what each learning activity should entail and produce. Our students made interactive blogs, podcasts and various digital presentations that could be shared across the groups.
4. *Encouragement and awareness of group dynamics.* We pre-set the collaborative groups, but the students themselves decided *their methods and levels of* cooperation. Some were only able to cooperate asynchronously, which was possible as we did not intervene with their work methods. At the beginning of the semester, we openly discussed the challenges that group collaboration might bring about and told the students to contact us in cases of freeloading, overt competition or conflicts. We believe that pointing out these perspectives provided our students with a reflective basis. The semester turned out to be uncomplicated in this regard, and the students were focused on preparing for their exams.
5. *Defined outcomes.* As we prepared a new plan for the students, we explicitly explained the purpose of the various activities. They did not have to negotiate the outcome resulting from completing the various work packages. The data show that this specific pedagogical choice had a positive impact, as students felt they knew what our intentions behind each work package was.

Although the pandemic has created challenges for the university sector, it also represents an opportunity to critically evaluate our teaching, rethink our practices and investigate how they foster learning. Therefore, lecturers should evaluate and communicate their current experiences during digitalised periods. In order to succeed in digital learning, it is necessary to encourage student activity to a greater extent than for in-person lectures on campus. Our findings regarding the principles of a learning community for this group of students may be transferable and made applicable to larger student groups. The necessity of a reflective pedagogy is salient, as traditional teaching methods are challenged by circumstance. The move to online teaching, combined with experiences from traditional campus lectures, enables the creation of a hybrid approach to teaching for the future, utilising the advantages of both arenas. Developing lecturer agency within an established framework is perhaps the foremost type of resource we can muster and pass on to our vocational teacher students. In general, we conclude that a positive digital learning environment can be ensured if students experience recognition and are individually and collectively encouraged to be active learners.

## References

- Anderson, T. (2017). How communities of inquiry drive teaching and learning in the digital age. *North Contact*, 1-16. <https://teachonline.ca/fr/node/92055>
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 33-46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>



- Biesta, Gert (2010). Pragmatism and the philosophical foundations of mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (red.), *Sage handbook of mixed methods in social and behavioral research. Second edition.* (s. 95–117). Sage Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781506335193.n4>
- BlackBoard (2020), About us, Official home page. <https://www.blackboard.com/about-us>
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher.* John Wiley & Sons.
- Christensen, T., & Lægveid, P. (2020). Balancing governance capacity and legitimacy-how the Norwegian government handled the COVID-19 crisis as a high performer. *Public Administration Review.* <https://doi.org/10.1111/puar.13241>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research.* Sage.
- Dysthe, O. (2002). Professors as mediators of academic text cultures: An interview study with advisors and master's degree students in three disciplines in a Norwegian university. *Written communication, 19*(4), 493-544. <https://doi.org/10.1177/074108802238010>
- Education at a Glance (2019) OECD Indicators. Available online. <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>
- Government (2020), Higher Education, Home page of the Norwegian Government. <https://www.regjeringen.no/en/topics/education/higher-education/id1415/>
- Honneth, A. (1996). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts.* MIT Press.
- Iser, Mattias, "Recognition", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2019 Edition), Edward N. Zalta (ed.) <https://plato.stanford.edu/archives/sum2019/entries/recognition/>
- Langset, I. D., Jacobsen, D. Y., & Haugsbakken, H. (2018). Digital professional development: towards a collaborative learning approach for taking higher education into the digitalized age. *Nordic Journal of Digital Literacy, 13*(01), 24-39. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2018-01-03>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Li, C & Lalani, F. (2020). The COVID-19 pandemic has changed education forever. This is how. Web forum. Available online <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/>
- Lisewski, B. (2020). Teaching and Learning Regimes: an educational developer's perspective within a university's top-down education policy and its practice architectures. *International Journal for Academic Development, 1*-14. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2020.1831505>
- Loeb, I. H., & Gustavsson, S. (2019). Challenges and development in and of vocational lecturer education. *Nordic Journal of Vocational Education and Training, 8*(3), iii-x. <https://doi:10.3384/njvet.2242-458X.1883iii>

Merriam, S. B., & Baumgartner, L. M. (2020). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. John Wiley & Sons.

Ministry of Education and Research (2018) Digitalisation strategy for the higher education sector 2017-2021. Available online <https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/digitalisation-strategy-for-the-higher-education-sector-2017-2021/id2571085/>

Moon, J. A. (2006). *Learning journals: A handbook for reflective practice and professional development*. Routledge.

Nielsen, K., & Kvale, S. (2005). The workplace—A landscape of learning. In *Learning, working and living* (pp. 119-135). Palgrave Macmillan, London. [https://doi.org/10.1057/9780230522350\\_8](https://doi.org/10.1057/9780230522350_8)

Nielsen, K., & Klitmøller, J. (2017). Blinde pletter i den synlige læring-Kritiske kommentarer til «Hattierevolutionen». *Nordic Studies in Education*, 37(01), 3-18. doi: [10.18261/issn.1891-5949-2017-01-02](https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2017-01-02)

NTNU (2020), Online Course description LÆR1000, Norwegian University of Science and Technology. <https://www.ntnu.edu/studies/courses/L%C3%86R1000#tab=omEmnet>

Polanyi, M. (2009). *The tacit dimension*. University of Chicago press.

Ryan, M. (2013). The pedagogical balancing act: Teaching reflection in higher education. *Teaching in Higher Education*, 18(2), 144-155.

Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.

Schön, D. A. (Ed.). (1991). *The reflective turn: Case studies in and on educational practice*. New York: Lecturers College Press.

Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*, 2, 17-37.

Tyson, R. (2016) The didactics of vocational Bildung: how stories matter in VET research, *Journal of Vocational Education & Training*, 68:3, 359-377, doi: [10.1080/13636820.2016.1213762](https://doi.org/10.1080/13636820.2016.1213762)

The Norwegian Association of Researchers (2017) Academic freedom under pressure Key principles and trends. Available online [https://www.forskerforbundet.no/Documents/skriftserien/2017-1\\_Academic\\_freedom.pdf](https://www.forskerforbundet.no/Documents/skriftserien/2017-1_Academic_freedom.pdf)

Tømte, C. E., Fosslund, T., Aamodt, P. O., & Degn, L. (2019). Digitalisation in higher education: mapping institutional approaches for teaching and learning. *Quality in Higher Education*, 25(1), 98-114. <https://doi.org/10.1080/13538322.2019.1603611>

Vygotsky, L.S (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University press.

Warschauer, M. (2007). The paradoxical future of digital learning. *Learning Inquiry*, 1(1), 41-49.  
<https://doi.org/10.1007/s11519-007-0001-5>

## Appendix A

### Interview Guide for Students

1. Tell us about yourself and your background.
2. Why did you choose to study to become a vocational lecturer?
3. Do you currently have a job? If so, where, and is it full time or part time?
4. What support do you find at your workplace and with family / friends for your studies?
5. What has been the most challenging part of starting your studies with us?
6. What has been positive with starting to study?
7. How do you experience the communication between course lecturers / the university and you as a student?  
What works well and what has been challenging?
8. Tell us about how you experience the course.
9. How does the syllabus literature work? Is it difficult / easy? Explain.
10. Which study techniques do you use?
11. Do you find there is a link between how the topic is described and the activities that are set up?
12. Is there anything you wish we had spent more time teaching you?
13. How do you relate to the course between the sessions?
14. Do you feel that what we teach here on campus is transferable to the field of practice? Are there things that we are discussing here that you find useful for you in your workplace? How / why?
15. If you could decide how the module should be structured, how would you want it to be done?
16. What do you think about academia / university as a learning arena for those of you who have a vocational background?
17. Is there anything you wish were different with the way you are met here at NTNU? Explain.
18. If you were to give advice to one of the first-year students next autumn, what would you have said to them?
19. Looking back on the past year, have your skills and qualities been recognised? How / why not?
20. Is there anything else you think we could have done better?

Thank you for sharing your experiences with us!

## Appendix B

### Qualitative Questionnaire for all Participating Students

Write in depth under each of the three points.

- A) Describe how you have experienced your encounter with the university over the past year, what has been the most challenging aspect(s), and what have you experienced as good?
- B) How has the course prepared you to become a vocational teacher? Do you find the content and organisation appropriate? Why / why not?
- C) Is there anything you wish the teachers of this course did differently? Anything else to add? Describe in your own words.

**Betingelser for brug af denne artikel**

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den.

Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives ift. ovenstående bibliografiske oplysninger

© **Copyright**  
DUT og artiklens forfatter

**Udgivet af**  
Dansk Universitetspædagogisk Netværk

# Nærvær på afstand

## - en undersøgelse af asynkron, mundtlig vejledning og feedback

**Søren S.E. Bengtsen**<sup>1</sup>, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse - Pædagogisk Filosofi og Generel Pædagogik, Aarhus Universitet

**Karen Louise Møller**, Centre for Educational Development, Aarhus Universitet

**Mette Thunø**, Institut for Kultur og Samfund - Kinastudier, Aarhus Universitet

### Abstract

Artiklen beskriver en kvalitativ undersøgelse af brugen af asynkron, tekstindlejret, mundtlig vejledning og feedback på en bachelor- og kandidatuddannelse på et dansk universitet. Vi har undersøgt, hvordan det pædagogiske og mellem menneskelige nærvær i den faglige vejledning og feedback kan bevares og styrkes selv under ændrede fysiske og digitale vilkår. Vi sætter særligt fokus på betydningen af "stemme" som et element af digitalt understøttet vejledning og feedback, og vi undersøger dermed, hvordan kropslighed og personligt nærvær digitalt kan indlejres i asynkrone vejledningsforløb. Vi ønsker at supplere forskningen i multimodalitet i vejledning og kommunikation ved at undersøge, om færre modaliteter (i dette tilfælde tekst og lyd kombineret) samt det at udelade videodimensionen fra vejledningen kan give en skærpet oplevelse af vejleders og studerendes personlige og faglige stemmer, som kan danne grundlag for en anderledes konstruktiv form for lytning og opmærksomhed.

### Indledning

Artiklens grundlæggende tema "nærvær på afstand" i den asynkrone, mundtlige faglige vejledning og feedback har fra både de studerendes, vejledernes og institutionens side opnået større opmærksomhed løbende i den seneste tid, også på grund af at mange vejledningsmøder og samtaler har fundet sted digitalt i løbet af det sidste års tid. Vi har undersøgt, hvordan det pædagogiske og mellem menneskelige nærvær i den faglige vejledning og feedback kan bevares og styrkes selv under ændrede fysiske og digitale vilkår. Artiklen undersøger, hvordan nærvær mellem vejleder og studerende kan skabes asynkront og på fysisk afstand ved brug af tekstindlejret, mundtlig feedback faciliteret ved den digitale platform Kaizena (<https://www.kaizena.com/>). Vi sætter særligt fokus på betydningen af "stemme" som et tekstindlejret, asynkront, mundtligt element af den vejledning og feedback – og vi undersøger dermed, hvordan kropslighed og personligt nærvær digitalt kan indlejres i asynkrone vejledningsforløb.

---

<sup>1</sup> Kontakt: ssbe@edu.au.dk

Yderligere, hvor forskningslitteraturen i overvejende grad har undersøgt digitalt understøttet faglig vejledning kontra vejledning ansigt til ansigt hver for sig (Bengtzen 2016; Bengtzen, Mathiasen & Dalsgaard, 2015; Bengtzen & Nørgård, 2018) og herved ofte synkron og asynkron vejledning og feedback adskilt, undersøger vi i dette studie kombinationen af mundtlig og skriftlig feedback i den asynkrone, digitalt understøttede faglige vejledning på universitetet. Endelig ønsker vi at supplere forskningen i multimodalitet i vejledning og kommunikation ved at undersøge, om *færre* modaliteter (i dette tilfælde tekst og lyd kombineret) samt det at udelade videodimensionen fra vejledningen kan give en skærpet oplevelse af vejleders og studerendes personlige og faglige stemmer, som danner grundlag for en konstruktiv form for lytning og opmærksomhed.

### *Undersøgelsens institutionelle kontekst*

Den seneste studiemiljøundersøgelse (Herrmann et al., 2017) på Aarhus Universitet viser, at cirka halvdelen af de studerende (48 %) oplever, at de ikke får tilstrækkelig med brugbar feedback og har svært ved at vurdere, om de er godt med i undervisningen og kan det, der påkræves. Ligeledes vurderer halvdelen (50 %) af alle studerende på Aarhus Universitet, at de efter at have modtaget feedback har svært ved at omsætte den feedback, de får, samt at vurdere, hvordan de skal komme videre med deres arbejde. Yderligere vurderer mere end hver tredje studerende på Aarhus Universitet (38 %), at underviserne ikke bruger den tid på at diskutere med dem, som de oplever at have behov for i forbindelse med faglig forståelse og opgaveløsning. De studerende efterspørger mere feedback og hjælp til at omsætte feedbacken, men også, og meget vigtigt, en tættere dialog med vejleder. Ved dialogen efterspørgeres en tættere kontakt mellem vejleder og studerende, som vi her forstår og undersøger som et fagligt og pædagogisk nærvær.

For at imødekomme udfordringer vedrørende manglende kontakt med og feedback fra underviserne har Aarhus Universitet udformet og igangsat en digitaliseringsstrategi, der skal "øge understøttelsen af de studerendes læring med Educational IT, så de studerende bliver stadigt dygtigere og mere engagerede gennem brug af tidssvarende teknologiske løsninger" (Aarhus Universitet, 2020, s. 6), og som skulle kunne øge udbyttet af digitalt understøttet vejledning og feedback. Denne strategi har overlap med Uddannelses- og Forskningsministeriets nationale handleplan for digitale kompetencer og digital læring på de videregående uddannelser (UFM, 2019). Denne nationale handleplan er sat i værk på grund af en identificeret mangel på digitale kompetencer hos underviserne på de videregående uddannelser, der selv oplever, at de ikke har tid til at sætte sig ind i nye digitale værktøjer, og at de har vanskeligheder ved at integrere digitale værktøjer i den faglige undervisning på en relevant og meningsfuld måde. Indeværende studie af tekstindlejret, asynkron, mundtlig faglig vejledning og feedback undersøger og analyserer, i forlængelse af nationale og lokalt institutionelle strategier og handleplaner, koblingen mellem underviserfeedback og brugen af digitale værktøjer, der integreres i den faglige undervisning og vejledning.

På makroniveau er undersøgelseskonteksten den digitaliseringsstrategi, som Aarhus Universitet søsatte i 2013 gældende til 2020 med målet om at få integreret brugen af digitale medier og værktøjer mere direkte i undervisningen på alle uddannelser ("Faculty of Arts"-strategi, Aarhus Universitet). På mesoniveau placerer undersøgelsen sig i den policy-kontekst, som Faculty of Arts igangsatte som fakultetssatsning i 2018 ("Faculty of Arts"-strategi, Aarhus Universitet), hvor undervisere på fakultetets uddannelser blev opfordret til at søge midler internt ved fakultetet til et udviklingsforløb, hvor digitale teknologier blev afprøvet som en del af bestemte fag og som et samarbejde mellem undervisere og det "Arts"-forankrede pædagogiske Center for undervisningsudvikling og digitale medier (CUDiM). Det var i denne sammenhæng, at underviser (og medforfatter) lektor Mette Thunø kontaktede ansatte ved Center for undervisningsudvikling og digitale medier,

de to hovedforfattere i denne sammenhæng, lektor Søren S.E. Bengtsen og specialkonsulent Karen Louise Møller. På daværende tidspunkt anbefalede Karen Louise Møller redskabet Kaizena, eftersom redskabet muliggør levering af tekstnær feedback i form af tekst og audio, men også giver mulighed for rig, asynkron dialog mellem giver og modtager via tekst og audio.

### *Undersøgelsens uddannelsesmæssige kontekst*

Kaizena er et feedbackprogram udviklet af Kaizena Inc. Det adskiller sig fra anden feedbacksoftware ved at give mulighed for, at vejleder optager lydfiler, hvor han eller hun indtaler sin feedback til den studerende og indlæjer lydfilen i den del af teksten, som feedbacken retter sig mod. Den studerende har mulighed for at svare tilbage, også via en indlejret lydoptagelse (eller skriftlig kommentar). Der kan således opstå en asynkron, mundtlig dialog mellem vejleder og studerende via lydfiler, der kobler sig til den skrevne tekst. På denne måde opstår en asynkron og flermodal (tekst og lyd koblet sammen – men uden video) løbende dialog vekslende mellem skriftlig og optaget mundtlig feedback. Denne form for onlinevejledning og -feedback adskiller sig fra den monomodale og asynkrone tekstfeedback (vejleder kommenterer på den studerendes tekst i Word) og den multimodale, synkrone feedback ansigt til ansigt (vejleder kommenterer og diskuterer den studerendes tekst på fx vejleders kontor). Brugen af Kaizena adskiller sig derfor også fra andre asynkrone, flermodale feedbackværktøjer som fx Soapbox ved at invitere til, at den studerende "taler tilbage" til vejleder gennem egne indlejrede lydfiler, mens vejleders lydfiler også er indlejret i teksten.

Kaizena blev anvendt af underviser og lektor Mette Thunø på første semester (BA) og femte semester (BA-projekt) og i vejledningen af specialestudierende på uddannelsen "Kinastudier" (se oversigt nedenfor) på Aarhus Universitet i perioden efteråret 2018 til efteråret 2020. Underviser leverede feedback til alle studerende på individuelle skriftlige opgavebesvarelser via tekst og audio. De specialestudierende anvendte redskabets muligheder til at indgå i løbende dialog med underviser undervejs i skriveprocessen.

Undersøgelsen er foretaget gennem en række individuelle interviews samt fokusgruppeinterviews. Vi undersøger det oplevede udbytte hos både studerende og vejleder af en kombination af tekstnær, skriftlig feedback på de studerendes opgaver kombineret med digitalt tekstindlejrede, mundtlige uddybende kommentarer og forklaringer fra vejleder. Dette undersøger vi ud fra brugen af det digitale værktøj Kaizena i et undervisnings- og vejledningsforløb på en bacheloruddannelse og en kandidatuddannelse på et dansk universitet. Hensigten er at opnå en større forståelse af, hvorledes den kombinerede brug af skrift og stemme i den digitalt understøttede faglige vejledning på samme tid styrker de studerendes oplevede faglige udbytte (kvaliteten af deres skriftlige materiale) og det oplevede udbytte af læringsprocessen (motivation, engagement og kritisk dialog).

### **Vigtigheden af nærvær på afstand**

I de dele af den internationale forskning, der omhandler digitalt understøttet vejledning på universitetet og på videregående uddannelser, fremhæves det ofte, at digitalt understøttet faglig vejledning har størst effekt, når feedbacken er personliggjort ved brug af forskellige modaliteter (både tekst, lyd og billede), der skaber en oplevelse af anerkendelse, nærvær og tilhørsforhold hos de studerende (Killingback et al., 2019; Bless 2017). Især fremhæves det, at den digitalt medierede mundtlige feedback fra underviser er med til både at højne de studerendes oplevelse af inklusion, meningsfuldhed og motivation og at give dem en større oplevet forståelse af det faglige indhold (Killingback, 2019, s. 36). I Rasi og Voujërvis (2018) undersøgelse af asynkron, formativ og



lydbaseret feedback på videregående uddannelser viste det sig, at den digitalt understøttede, asynkrone, mundtlige feedback skabte større personligt engagement hos studerende samt en bedre kontakt og relation mellem studerende og underviser. Yderligere skabte denne form for vejledning og feedback et større oplevet fagligt udbytte hos de studerende, særligt ved en kombination af digitalt understøttet mundtlig og skriftlig feedback. Lignende fund findes i McSwiggan og Campbells (2017) undersøgelse af brugen af digitalt understøttet audiofeedback, der påpeger et øget oplevet fagligt udbytte samt øget oplevet motivation og engagement hos studerende.

Der findes dog også flere studier, der udtrykker en større grad af tøven i forhold til brug af digitalt understøttet faglig vejledning og feedback, for eksempel hos de Beer og Mason (2009), der fremhæver, at ulemper ved "electric communication include its inability to read body language cues and facial expressions (...) and the risk of critiques being too brusque or being seen by inexperienced [students] as personal criticisms" (de Beer & Mason, 2009, s. 223). Lignende forbehold findes hos Sussex (2008), der påpeger, at relationen mellem studerende og underviser ikke bliver helt så dyb som ved vejledning ansigt til ansigt med fysisk tilstedeværelse, og at det derved kræver et stort kendskab og en allerede etableret relation i mere traditionelle rammer for, at den digitalt understøttede vejledning kunne lykkes – en pointe, der også findes hos de norske vejledere Handal og Lauvås (2011, s. 228), der fremhæver, den større kommunikative rigdom og stærkere sociale dynamik ved et møde ansigt til ansigt. I et studie af Erichen, Bollinger og Halupa (2014) fremhæves det, at der netop på grund af manglende fysisk kontakt i den digitalt understøttede faglige vejledning, kræves en mere fokuseret indsats og en større grad af gensidig forpligtelse fra både vejleder og studerende. For at opnå en god kontakt, tillid og engagement ved brug af digitalt understøttet faglig vejledning kræver det en tydelig facilitering, organisering og planlægning samt disciplin og ansvarsfølelse hos både vejleder og studerende (Erichen, Bollinger & Halupa, 2014, s. 330).

Som i den internationale forskningslitteratur betones vigtigheden af variation i både vejledningsformat (skriftlig og mundtlig feedback) samt vejledningsmodalitet (lyd, billede, video, tekst) også i forskningen i en dansk sammenhæng (Bengtsen & Jensen, 2015; Bengtsen, Mathiasen & Dalsgaard, 2015; Nordentoft et al., 2019). Bengtsen og Jensen (2015) konkluderer på baggrund af deres komparative studier af skriftlig og mundtlig feedback i den faglige vejledning, at de to vejledningsformater, der ofte foregår adskilte (og henholdsvis online og ansigt til ansigt) med fordel kan komplementere hinanden. Skriftlig og mundtlig feedback samt onlinedialog og fysisk dialog i den faglige vejledning kan således ikke erstatte hinanden, men bør forstås og gives komplementært ud fra ønsker om bestemte former for læringsudbytte. Denne pointe understøttes af Bengtsen (2016) og Bengtsen og Nørgård (2018), der opfordrer til et brud med den traditionelle opfattelse af, at faglig vejledning ansigt til ansigt altid må have forrang frem for digitalt understøttet vejledning og feedback – og at sammenblandingen af formater og modaliteter i den faglige vejledning kan være medvirkende til også at skabe tillidsfulde, åbne og kritiske dialoger mellem vejleder og studerende.

### **Teoretisk afsæt**

Vi har delt vores teoretiske afsæt op i to forståelseskategorier: funktion og relation. Kategorien "funktion" dækker over underviseres og studerendes kendskab til det digitale værktøj (Kaizena), deres mulighed for at tilgå det og evne til at anvende det til det ønskede formål i en vejledningsmæssig kontekst. Denne kategori er valgt til at belyse vigtigheden af sammenhængen mellem teknologiinddragelse og udbyttet af den feedback, der gives af underviser. Kategorien "relation" dækker teknologimedierede muligheder og forståelser af personlig tilstedeværelse, dialog, aktiv lytning og kritisk refleksion. Denne kategori er valgt til at belyse betydningen og

vigtigheden af nærvær i den asynkrone faglige vejledning – der i denne undersøgelse er eksemplificeret af den tekstindlejrede, mundtlige feedback.

### *Funktion*

Den konkrete praksisbrug af digitale redskaber i onlinevejledning og -feedback organiseres ofte via en overordnet institutionsstrategi, mens den individuelle vejleder og studerendes vej mod en meningsfuld teknologiinddragelse kan være uforudsigelig og eksperimenterende (Selwyn, 2014). Vejleder og studerende udfordres ofte af det specifikke digitale redskab, da digitale teknologier er selvreferentielle og lukkede kommunikative systemer (Mathiasen, 2015), der kan fordreje og forvirre den umiddelbare forestilling om klar og sammenhængende kontakt og dialog mellem vejleder og studerende (Bengtzen & Mathiasen, 2014). Suler (2004) og Sindlinger (2012) understreger, at risikoen ved digitalt medieret vejledning er, at der kan opstå en "disinhibition effect" (hæmningseffekt), hvor vejleder og studerende udfordres af en (1) gensidig anonymitet (mindre personlig form for kontakt), (2) gensidig usynlighed (de kan ikke se hinanden), (3) forsinket reaktion og kommunikation (oplevelse af gensidig ligegyldighed) og en (4) digital solipsisme (det hele er noget, kun jeg oplever) (Suler, 2004, s. 29-31). At have kompetencen til meningsfuldt at kunne integrere det digitale redskab i en vejledningspædagogisk sammenhæng influerer således direkte på, om den pågældende teknologi opleves som fremmed og forstyrrende eller som faciliterende og katalyserende for dialogen og feedbacken i vejledningen.

Ifølge Bower (2008) har ethvert digitalt redskab sine egne "affordances" (brugspotentialer), som hver enkelt vejleder og studerende må reflektere ind i den konkrete institutionelle, faglige, læringsmæssige og didaktiske praksis. Teknologien er ikke neutral eller "ren", men er en medspiller, der har sine særlige egenskaber og begrænsninger. Som Kanuka (2015) viser i sit casestudie af brugen af digitale redskaber på skandinaviske universiteter, må (inter)nationale og kulturelle kontekster også indtænkes i brugen af digitale redskaber, især hvis der er kulturelle forskelle mellem vejleder og studerende. Vi er derfor i dette studie særligt optaget af Kaizenas indbyggede, tekniske "affordances" (hvilke funktioner redskabet rummer, samt hvorledes de læres og tilgås), samt hvordan vejleder og studerende indlejrer disse ind deres egen institutionelle og uddannelsesmæssige virkelighed ud fra, hvad deres konkrete ønsker, behov og ambitioner er.

For Poore (2011) fordrer det faglige og pædagogiske nærvær en særlig form for "digital literacy", hvor både undervisere og studerende forholder sig kritisk reflekteret i forhold til, hvordan digitale redskaber bidrager til den bedst mulige uddannelse og læring. Poore advarer om, at hvis vi ignorerer dette ansvar, vil vi ikke være i stand til at opnå en "liberating, collective intelligence", før vi samtidigt kan opnå en "collective digital literacy" (Poore, 2011, s. 25). Det er ikke de studerende og vejleder, der skal tilpasse sig teknologien, men derimod "technologies [that need] to assist us in the human project of shaping, creating, authoring and developing ourselves as the formers of our own [educational] culture" (ibid.). At kunne integrere digital teknologi i sin faglige vejlednings- og feedbackpraksis kræver dybdekendskab (og ikke blot overfladisk forståelse og brug) til den teknologi, der anvendes, samt at teknologisk og pædagogisk praksis indlejres i hinanden – og ikke ses som modsætninger.

Cathrine Hasse og hendes kolleger påpeger, at det er vigtigt at skelne mellem teknologikendskab (teknologianvendelse) og teknologiforståelse. Begge dele er vigtige og komplementerer hinanden. Vi kan have "*kendskab til teknologi* – forstået som en lært, lokalt forandret, situeret (og ofte kropslig) handleviden", og vi kan have en forståelse af teknologi, der udvider denne kropslige handleviden til også at omfatte en reflekteret

social og kulturel handleviden (Hasse & Andersen, 2012, s. 16). Kendskabet til teknologien hjælper vejledere og studerende til at kunne tilgå, betjene og anvende det digitale redskab på en institutionel, faglig og uddannelsesmæssig meningsfuld måde. Dette handler om at kunne integrere et digitalt redskab, der måtte være produceret et andet sted i verden og med en anden hovedfunktion in mente, ind i en bestemt national, institutionel og faglig virkelighed og uddannelsespraksis. Kendskabet til og anvendelsen af teknologien tænkes ind i en social og kulturel virkelighed, hvor teknologien integreres med sociale normer og kulturelle værdier, som er en del af den situerede uddannelsesmæssige virkelighed og vejledningspraksis. Dette kalder Hasse og Andersen for en "relationel teknologiforståelse", der henviser til en "omfattende kulturel såvel som teknisk handleviden, hvor den professionelle forstår teknologi relationelt i forhold til en lang række tematikker", og "[r]elationel teknologiforståelse handler om at kunne håndtere disse komplekse og konstant foranderlige læreprocesser" (Hasse & Andersen, 2012, s. 19). For at skabe nærvær og dialog på fysisk afstand i en asynkron vejlednings- og feedbacksammenhæng er det derfor vigtigt både at kunne forstå og anvende den pågældende digitale teknologi, der er til rådighed, samt at kunne danne en meningsfuld faglig ramme, hvor dybe dialoger og kritisk samtænkning er muligt. Den digitale teknologi er på denne måde altid uløseligt sammenvævet med den faglige kontekst og den mellem menneskelige dialog.

### *Relation*

Som fænomenologerne Max van Manen og Catherine Adams påpeger i deres undersøgelse af online-kommunikation: "the spoken word is irrevocable in a manner that is rarely true of the written word" (van Manen & Adams, 2009, s. 8). Van Manen og Adams betoner de særlige kvaliteter ved stemmens tonalitet, klang, haptiske kvalitet (ruhed, blødhed) og rytme, som skaber et digitalt nærvær. For at kunne analysere betydningen af pædagogisk nærvær i tekstindlejret, asynkron, mundtlig feedback trækker vi også på den fænomenologiske tilgang til onlinevejledning og -kommunikation, særligt hos Norm Friesen (2011) samt i en mere psykologisk og eksistentiel version i Jane Evans' (2009) praksistilgang.

Med Friesens ord (2011, s. 117) har stemmen evnen til at skabe en fælles tid ("common time") og et delt rum ("shared space"). Friesen påpeger (ibid.), at stemmens effekt i mundtlig onlinevejledning kan bevirke, at tid og rum ikke splintres og fragmenteres i en myriade af adskillige og usammenhængende "her-og-nu"-er, men at stemmens tonalitet kan skabe et nærvær, hvor tid og rum er "focused and gathered at a single here and now of an interpersonal encounter" (ibid.). Med stemmens brug kan vejleder med forskellige teknikker skabe en konstruktiv, åben og inkluderende stemning og tone i samtalen, der også rummer en dimension af "personal or even emotional intimacy or proximity" (Friesen, 2011, s. 131). Den fænomenologiske tilgang komplementerer Hasses sociokulturelle "relationelle teknologiforståelse" af en kropslig og haptisk dimension, der skaber en mere personlig digital tilstedeværelse og et stærkere intersubjektivt digitalt og pædagogisk nærvær, som er så centralt i faglig vejledning.

Ifølge Handdal og Lauvås (2007) og Wisker (2012) er personlig tilstedeværelse og digitalt nærvær centralt særligt i online-vejledningssammenhænge, hvor tillid og muligheden for åben, kritisk diskussion er gensidigt betingede. Denne dimension kalder Evans for "online presence", som er en "representation of their self as a whole person, with a uniqueness (...) [like] an individual's fingerprint [which] cannot be replicated" (Evans, 2009, s. 31). "Online presence" dækker over "personal and professional qualities and characteristics", med en særlig "personality and mannerisms", der er "key to the dynamics which assist in forming an alliance with those who seek support in both face-to-face and an online perspective" (Evans, 2009, s. 32). "Online presence", eller digitalt nærvær, er grundlæggende for at kunne opbygge en "online empathy" (Evans, 2009, s. 55ff.), der gør, at vejledningen ikke

blot er en mekanisk udveksling af synspunkter, men er en respektfuld, anerkendende og lyttende dialogisk praksis. I vores undersøgelse er vi særligt interesserede i, hvordan kombinationen af asynkron, skriftlig og mundtlig feedback og vejledning påvirker muligheden for at etablere en tillidsfuld og motiverende relation mellem vejleder og studerende, samt hvordan denne vejledningsform påvirker den kritiske dialog og oplevelsen af at blive lyttet til hos de studerende. Det er således vigtigt at forstå, hvordan nærvær "rejser", eller aflejres, på tværs af asynkrone og synkrone digitale og fysiske dialoger og pædagogiske kontekster. Vi er optaget af, om det pædagogiske nærvær, og den mellem menneskelige tillid og åbenhed, kan indlejres mundtligt i asynkron faglig vejledning og tekstfeedback.

## Metode

Undersøgelsen har fundet sted som en kombination af et litteraturstudie, teoretiske undersøgelser (begge afsnit beskrevet ovenfor) samt et kvalitativt casestudie (Flyvbjerg, 2013; Gerring, 2008), hvor casen "brug af feedbackværktøjet Kaizena i forbindelse med onlinevejledning på uddannelsen Kinastudier" med Flyvbjergs (2013, s. 475) terminologi kan betegnes som en atypisk case. Casen er interessant som atypisk, da brugen af Kaizena er usædvanlig i forbindelse med faglig vejledning på universitetet. Undersøgelsen har også karakter af interventionsstudie (Nielsen & Nielsen, 2010) ved, at afprøvningen og vurderingen af udbyttet af Kaizena har været afsættet fra starten, idet Kaizena netop muliggør pædagogisk nærvær på afstand gennem tekstindlejret, asynkron, mundtlig vejledning og feedback.

Casestudiet har en longitudinal dimension, da de første interviews med studerende og underviser baseret på brugen af Kaizena i onlinevejledning blev foretaget i efteråret 2018 og de sidste i efteråret 2020 (se Tabel 1 nedenfor for en oversigt over interviewantal, kontekst og tidspunkt). Studiet er longitudinalt, dels for at forstå vejleders brug og vejledningsdidaktiske overvejelser over en længere periode, hvor vejleder løbende bliver fortrolig med Kaizena, og dels for at kunne følge forskellige studerendes oplevelser af brugen af Kaizena i vejledningen. Dette kobler sig til de teoretiske pointer ovenfor om, at konstitueringen af pædagogisk nærvær i asynkron vejledning og feedback hængsler på en kombination af teknologiforståelse og en tillidsfuld faglig relation mellem vejleder og studerende, der ofte udvikler sig over tid og integreres i en lokal, specifik uddannelses- og pædagogisk praksis.

### *Indsamling af data*

Undersøgelsens kvalitative data består af 12 individuelle interviews og fokusgruppeinterviews med (a) underviser lektor Mette Thunø, (b) studerende på første semester (BA) og (c) femte semester (BA-projekt) (d) samt specialestuderende på uddannelsen "Kinastudier" (se oversigt nedenfor – Tabel 1). Da vi undersøger en atypisk case og en forholdsvis ny form for vejledningsteknologi har vi valgt semistrukturerede og eksplorative kvalitative interviews (Kvale, 2008; Tanggaard & Brinkmann, 2010). Interviewguiden blev designet ud fra de to hovedkategorier "funktion" og "relation" (som beskrevet ovenfor). Spørgsmål i kategorien "funktion" orienterede sig mod den tekniske brug af Kaizena (tilgængelighed og brugervenlighed) og den praktiske anvendelse som feedbackværktøj (præcision og formidling). Spørgsmål i kategorien "relation" orienterede sig mod undervisers og studerendes oplevelser af Kaizenas bidrag til dialogskabelse igennem kombinationen af tekst og lyd (mundtlighed) i den asynkrone kommunikation. Yderligere var fokus i de relationsorienterede spørgsmål på sociale elementer som tone, lytning og anerkendelse i vejledningen.

Interviewene blev hovedsageligt foretaget af én af forfatterne, specialkonsulent Karen Louise Møller, hvor en anden af forfatterne, lektor Søren S.E. Bengtsen, deltog i enkelte af interviewene, og den sidste forfatter, lektor Mette Thunø, agerede undersøgelsesobjekt i underviserinterviewene. De tidlige interviews i efteråret 2018 med førsteårsstuderende på faget "Kina Nu" samt det første underviserinterview var med til at informere og kvalificere de følgende interviews med de specialestuderende samt det andet underviserinterview. På denne måde foregik interviewene i en række hermeneutiske loop (iterationer), eller hvad Nielsen og Nielsen (2010) refererer til som en handlings- og praksisorienteret hermeneutik. Interviewene med de førsteårsstuderende blev foretaget for at forstå, hvordan Kaizena kunne indgå og kvalificere onlinevejledning og -feedback på en større mængde kortere opgaveudkast. Interviewene med de specialestuderende blev foretaget for at forstå, hvordan Kaizena kunne bruges i længerevarende opgaveforløb, hvor ikke blot tekstfeedback men også den erkendelsesorienterede faglige dialog i forbindelse med specialevejledningen var i fokus. Underviserinterviewene fokuserede på begge uddannelsesniveauer og vejledningstilgange. Ud over interviews blev også en række selvrefleksioner fra underviser optaget, hvor underviser optog sine første oplevelser og erfaringer med Kaizena som et supplement til interviewene. Artiklens tredje forfatter, som også er den interviewede underviser i undersøgelsen, er løbende indgået som kritisk sparringspartner i analysen af data.

Datatype	Antal	Tidspunkt	Varighed	Kontekst
Interviews - Studerende Fokusgruppe	2 fokusgrupper (15 ud af 21 studerende på holdet)	November 2018	1 time hver (2 timer i alt)	Kinastudier (uddannelse) Kina nu (fag), 1. år, 1. sem.
Interviews - Studerende Individuelle	5	August 2019 (2) August 2020 (3)	30 min. hver (1,5 time i alt)	Kinastudier (uddannelse) Specialestuderende (5. år)
Interviews - Underviser Individuelle	2	April 2019 og september 2020	1 time hver (2 timer i alt)	Kinastudier (uddannelse) Kina nu (fag), (1. år) Specialet (5. år)
Refleksioner - Underviser (mundtlige)	3	Efteråret 2018 Før november måned	13 minutters optagelse i alt	Kinastudier (uddannelse) Kina nu (fag), 1. år, 1. sem. Specialet (5. år)

**Tabel 1:** Oversigt over dataindsamling

### *Behandling af data*

Lydoptagelserne af interviewene, foretaget af Karen Louise Møller, blev alle samlet og opbevaret på en passwordbeskyttet, universitetsintern SharePoint-server, som kun de tre forfattere har haft adgang til. Forfatter 1 og 2 gennemlyttede filerne hver for sig, hvor udvalgte dele af datamaterialet blev transskriberet. Hver især foretog vi en foreløbig kodning af materialet ud fra en åben, induktiv og deskriptiv kodning som beskrevet af Saldana (2015) og Miles og Huberman (1994). Derefter delte vi det transskriberede materiale, de foreløbige

kodninger og diskuterede de umiddelbare temaer, der kunne spores på tværs af vores læsninger (Kvale & Brinkmann, 2008). Udvalgte passager blev lyttet og læst igennem flere gange og diskuteret. Herefter foretog vi en mere styret, eller deduktiv, kodning, ud fra de anvendte teoretiske kategorier "funktion" og "relation". Denne meningskondensering og meningskategorisering (Kvale, 2008) eller tematiske kodning (Saldana, 2015) ledte os til erkendelsen af, hvordan tre overordnede forståelseskategorier (teknik, funktion og relation) opstod i samspillet mellem tre tværgående forståelsesspor (feedback, kommunikation og fagligt indhold) i datamaterialet. Denne analytiske ramme blev anvendt i endnu en analysegennemgang, hvor vi ud fra en mere strukturel kodning begyndte at ordne vores data ud fra denne analytiske ramme, som vi har anvendt til at formidle vores fund igennem. Vi indsætter her et eksempel på, hvordan vi brugte den analytiske ramme til en strukturel kodning af interviewdataene.

	<b>Feedback</b>	<b>Kommunikation</b>	<b>Fagligt indhold</b>
<b>Teknik</b>	"Det er meget, meget nemt." "Det er mere intuitivt end AU generelt." "Vi fik en rigtig god guide af Mette. Det er vigtigt med en guide."	"Jeg synes, det åbner op for nogle andre vejledningsmuligheder." "Det her, det føles meget mere som en samtale."	"Jeg var meget usikker i starten, selvom jeg er gammel i gårde. Det kræver tilvænning. Man skal finde sig selv i det, hvad man vil med det."
<b>Funktion</b>	"Jeg kan sige tingene på en anden måde. Det er helt sikkert anderledes at tale. Du kan blødgøre det." "Den sokratiske samtale kan køre gennem kommentarerne."	"De får flere kommentarer på den her måde, end de ellers ville få." "Det er som at have én lang samtale." "Min forbindelse til de studerende er meget mere løbende. Før var den delt op."	"Jeg sidder jo og diskuterer med mig selv – og det hører de." "Jeg kan lægge op til, at de tænker på det." "Du kan folde det mere ud, fordi du har den mundtlige mulighed."
<b>Relation</b>	"Det hjælper med tonelejet. Det er mere menneskeligt." "Det kan føltes som en lille skideballe, når man ved, man har gjort noget forkert." "Kærlige tæsk. Tæsk og en krammer."	"Der var et eller andet spændende ved, at jeg skulle høre hende fortælle om det her." "Feedbacken bliver vigtigere. Nu får man Mette i røret." "Måske bruger jeg mere tid på det, fordi jeg synes det er sjovt."	"Jeg lytter mere end når det bare er kommentarer i siden. Jeg sidder virkelig og <i>lytter</i> ." "Hvis man har en dårlig dag, kan man lytte til, hvad der er det gode ved ens opgave."

**Tabel 2:** Eksempel på udsnit af kodning og kategorisering af koder (undervisercitater er sorte, mens studentercitater er blå)

## Resultater

I det følgende præsenteres de væsentligste fund under de to kategorier, som blev præsenteret og redegjort for i teoriafsnittet, og som har været et overordnet styrende blik i kodningen og analysen: funktion og relation. Under funktion fremdrager vi resultater særligt i forhold til den tekniske brug af Kaizena, til den oplevede feedback og til det oplevede læringsudbytte. Under relation fremdrager vi resultater særligt i forhold til den oplevede kontakt og det oplevede nærvær i vejledningen samt forholdet mellem de to nøglemodaliteter lytning og skriftlig feedback.

### *Funktion*

Vejleder bemærker, at Kaizena er "meget, meget nemt" og "intuitivt" at bruge, at de "studerende kommer på uden de store tekniske udfordringer", og at dette gælder "umiddelbart alle studerende". Vejleder oplever, at de studerende "går til det meget let og har ikke de store problemer med at uploade eller [at] se mine kommentarer". Til trods for, at den tekniske side af Kaizena er umiddelbart tilgængelig, bemærker vejleder også, at hun har skullet investere tid og energi i at lære det digitale værktøj at kende. Som med andre digitale værktøjer i vejledning er Kaizena ikke blot et "plug and play"-værktøj, men kræver didaktisk refleksion og planlægning. Vejleder bemærker, at det tager tid at finde ud af, hvordan værktøjet kan supplere den i forvejen eksisterende vejledningspraksis, og at forholdet mellem lydcommentarer og skriftlige kommentarer, der er kombineret i det samme dokument, må afprøves mange gange, før den rette balance findes:

Jeg var meget usikker i starten, selvom jeg er gammel i gårde. (...) Det kræver tilvænning. Man skal finde sig selv i det, hvad man vil med det. (...) Det tager tid at lære at bruge. Før jeg bliver afslappet, er der gået noget tid. Det tager noget tid, fordi det er en ny måde at vejlede på. Jeg bruger ikke mere tid på vejledning. Men det at indarbejde en ny praksis tager tid.

Vejleder understreger, at "der er en tilvænningsperiode (...). Man bliver nødt til at indbygge det, så det ikke bare kommer pludseligt". Som vi har kunnet se ud fra de studerendes udsagn, har det også krævet en grundig og tålmodig introduktion til de studerende fra vejleders side. Denne introduktion rummede information om konkret brug af værktøjet samt det faglige og læringsmæssige formål, hvilket har bidraget til, at de studerende kunne komme relativt hurtigt og nemt i gang med at bruge det som en naturlig del af vejledningsprocessen. De studerende bemærker, at det "virkede meget ligetil", og de "føjte ikke at [de] skulle udforske nye funktioner som [de] ikke kendte fra andre programmer", og at integreringen i vejledningen "gik meget smooth". Samtidig anerkender de studerende også, at det "er vigtigt med en guide", og at de har fået "en rigtig god guide" af deres underviser.

At vejleder kan kombinere den skriftlige feedback med asynkrone, mundtlige kommentarer, gør, at de studerende oplever flere nuancer af feedbacken, som får mere karakter af en løbende dialog og i mindre grad en instruktion. De studerende fremhæver, at den mere uformelle tone [i de indtalte og tekstligt indlejrede mundtlige kommentarer], gør, at "man også selv hurtigt melder tilbage. Det holder ikke en tilbage. Man ville jo ikke normalt sende tre mails lige efter hinanden, når man kom i tanke om det". Også vejleder fremhæver, at den ekstra modalitet (lyden – stemmen) kombineret med de traditionelle skriftlige kommentarer tilføjer et ekstra lag til vejledningen. Vejleder oplever, at hun "kan sige tingene på en anden måde", da det er "anderledes at tale", og at hun lettere "kan blødgøre det [den skriftlige feedback]". Denne nuancering og præcisering af den skriftlige feedback betyder for vejleder, at den "sokratiske samtale kan køre gennem kommentarerne. (...) Jeg sidder jo

og diskuterer med mig selv – og det hører de”. Vejleder betoner også, at Kaizena bidrager til, at den asynkrone vejledning kommer til at virke ”som at have én lang samtale”, og at hendes ”forbindelse til de studerende er meget mere løbende. Før var den delt op [med kun de skriftlige kommentarer]”.

Især de studerende fremhæver, at brugen af den asynkrone, mundtlige feedback og dialog bidrager med noget andet end den synkrone, mundtlige samtale, som kendetegner en traditionel fysisk (umedieret) vejledningssamtale ansigt til ansigt. De studerende bemærker, at de i den asynkrone, mundtlige samtale har mere tid til at holde pauser og tænke sig om og på denne måde få noget mere dybde og koncentration ind i vejledningen. Nogle studerende oplever, at de i den mundtlige vejledning ikke får skrevet så mange noter, og at man i Kaizena ”bare kan genspille alle beskederne og læse dem”. Med Kaizena er der mere tid til at overveje den feedback, vejleder har givet, og ”det er rart med den pingpong frem og tilbage og at have lidt mere tid til at tænke tingene igennem, og hvis man skal have lidt mere uddybende diskussion om noget teori eller andet, er det rigtigt rart”. At modtage den asynkrone, mundtlige vejledning betyder ikke, at de studerende (oplever, at de selv) bliver mere passive, og at den ekstra stilladsering fratager dem motivationen til at tage ejerskab og engagere sig i vejledningen. De studerende oplever derimod, at de bliver inviteret mere indenfor til en mere ligeværdig og anerkendende samtale.

### *Relation*

Den auditive modalitet (lyden – stemmen) ved den asynkrone, mundtlige vejledning gør, at den asynkrone vejledning får en kropslighed og et nærvær, som man normalt kun forbinder med den synkrone og fysiske (umedierede) samtale ansigt til ansigt. De studerende bemærker, at de supplerende lydfiler med vejleders mundtlige kommentarer ændrer deres måde at lytte på og deres evne til at være åbne og konstruktive i forhold til feedbacken fra vejleder. De studerende fremhæver, at det ”hjælper med tonelejet”, som gør den asynkrone feedback ”mere menneskelig”. Det er motiverende at lytte til sin vejleder ”reflektere over ens arbejde og være i løbende dialog”. Som en studerende nævner, er der noget ”spændende ved, at jeg skulle høre hende fortælle om det her”, og en anden nævner at “[f]eedbacken bliver vigtigere”, når man lige får ”Mette i røret”. En studerende bemærker: ”Jeg lytter mere, end når det bare er kommentarer i siden. Jeg sidder virkelig og *lytter*”. Ikke at den asynkrone mundtlige tilbagemelding kun bringer glæde, da det på samme måde ”kan føles som en lille skideballe, når man ved, man har gjort noget forkert”, når den skriftlige feedback leveres med en mundtlig kommentar også. Som en studerende formulerer det – det er som at få ”[k]ærlige tæsk. Tæsk og en krammer”.

Både de studerende og vejleder oplever, at de medfølgende mundtlige kommentarer gør den asynkrone, og traditionelt oftest udelukkende skriftlige, vejledning mere nærværende og motiverende. En studerende bemærker, at det ”gjorde, at vejledningen blev lidt mere nærværende”, og “[j]eg synes, det gjorde at jeg fik mere lyst til at uddybe nogle af de udfordringer, jeg havde med min opgave. Jeg tænkte, at det indbød til mere dialog”. På lignende måde oplever underviser, at den mundtlige dimension engagerer hende mere i den asynkrone kontakt, og at det ”er rart at høre de studerende. Jeg kan mærke dem, når de indtaler [deres tekstindlejrede kommentarer] – hvor de er henne”. De mundtlige lydfiler giver vejleder en ”fornemmelse af, at de er tættere på dig, end når du får en mail. Hvad er det, de vælger at sige til mig? Så kan jeg afkode hvordan de har det med denne her proces”. Det er interessant, hvordan både vejleder og studerende oplever, at der kommer en tryghed og ærlighed ind i vejledningen gennem en asynkron dialog, især når vejledningsforskningen i så lang tid har betonet den fysiske vejledningssamtale særlige fordele. Hos de studerende finder man derimod en oplevelse, der går lidt imod den traditionelle forståelse af, hvad nærvær og god kontakt er i vejledningen. Som en studerende særligt klart udtrykker det:



Face-to-face bruger jeg uhensigtsmæssigt meget tankekraft på at agere socialt. I stedet for at lytte efter, hvad der sker. Hvis man sidder derhjemme, kan man i højere grad forholde sig til det, man får. Man kan jo også afspille det igen. Jeg er i hvert fald nogle gange kommet ud fra en vejledning, hvor jeg har brugt for meget energi på at stille de rigtige spørgsmål og optræde kompetent, til at jeg kan huske, hvad jeg har fået at vide.

Den asynkrone, mundtlige vejledning skaber, ved siden af den traditionelle tekstfeedback, et yderligere lærings- og refleksionsrum, hvor de studerende oplever, at de kan koncentrere sig og lytte på en anden og konstruktiv måde. Det udpeger et alternativ til et nogle gange performativt synkront vejledningsformat, hvor de studerende kan blive distraheret af den intimiderende vejlederpersona – som den kan opleves af de studerende. Med den asynkrone, mundtlige feedback kan de studerende på deres egen hjemmebane give mere slip på den performative dimension af vejledningssamtalen og tage ejerskab og udvise et anderledes, konstruktivt engagement.

### Diskussion – nærværet fra den indlejrede stemme

Indeværende studie er blevet endnu mere relevant under coronakrisen, hvor indsatser for at støtte vejledere i at vejlede på distancen (online) har fokuseret på brugen af videokonferencesystemer som Zoom og Teams med supplement fra videoorienterede digitale værktøjer som Soapbox og screencasts. Sådanne tiltag flugter med det traditionelle blik på den faglige vejledning som værende mest effektiv, både læringsmæssigt og pædagogisk, hvis vejleder og studerende kan mødes fysisk ansigt til ansigt (Bengtzen & Jensen, 2015; Handal & Lauvås, 2011; Friesen, 2011). I forhold til en favorisering af videoformatet (blikket) og multimodale værktøjer og den synkrone vejledningssamtale er Kaizena et værktøj med færre modaliteter, og som fokuserer særligt på forholdet mellem skrift (tekst) og lyd (stemme) og inviterer til en asynkron dialogform. På interessant vis oplever både studerende og vejledere et stort læringsudbytte samt pædagogisk udbytte af den auditive, mundtlige og asynkrone samtale koblet tæt sammen med de studerendes tekstudkast. Det pædagogiske nærvær vokser ud af de tekstindlejrede mundtlige kommentarspor og dialogtråde.

Brugen af stemmen som vejledningsdidaktisk greb og læringsrum træder frem som et værdifuldt supplement til den traditionelle skriftlige feedback og den traditionelle fysiske, synkrone vejledningssamtale. Det er vigtigt for de studerende og vejleder i dette studie at fokusere på, hvordan man ikke bare kan *læse* de skriftlige kommentarer, vejleder har leveret, men at man også digitalt kan *lytte* til tekstfeedback givet mundtligt, asynkront af vejleder. Herved opstår der en mindre fragmenteret dialog, hvor den studerende indsender materiale, og vejleder sender sine kommentarer retur. I stedet opstår der en løbende dialog, som motiverer og engagerer både de studerende og vejleder i den asynkrone kontakt.

Fremadrettet kunne det være interessant at supplere forskningen og den pædagogiske udvikling af "ansigt-til-ansigt"-samtalen (face-to-face) med et stærkere vejledningsdidaktisk fokus på "stemme-til-stemme"-vejledning (voice-to-voice). Denne "stemme-til-stemme"-vejledning forstærker koncentration, lytning og åbenhed for det faglige indhold med mindre fokus på den sociale relation mellem vejleder og studerende, hvilket har interessant overlap med Skagens (2017) forskning i dybdevejledning. Resultaterne bringer reminiscenser tilbage til Saugstads (2004) kritik af "intimitetstyranni" i vejledningen ansigt til ansigt, hvor studerende kan føle sig intimideret af vejleder, når de befinder sig i samme rum. Dette er også beskrevet i Sulers (2004) arbejde, som nævnt ovenfor, og af Dohn (2007) i hendes pointe om, at den traditionelle fysiske vejledning ansigt til ansigt kan låse vejleder og studerende fast i bestemte og ikke altid konstruktive måder at tænke, tale, og relatere til

hinanden på. På denne måde understøtter dette studie pointen om, at tilgange til den faglige vejledning traditionelt har haft (for ureflekteret) et fokus på den sociale relation og kommunikation i forhold til at skabe tryghed og tillid i sig selv – i stedet for at forstå den sociale dimension som en måde at tale ind i og gennem det faglige indhold på, som for eksempel påpeget af Bengtson (2011; 2012) og senere Skagen (2017).

Selvom brugen af Kaizena i dette studie fremtræder som et overvejende positivt og konstruktivt bidrag til den faglige vejledning, skal det understreges, at både studerende og vejledere ser det som et værdifuldt *supplement* og som et ekstra stykke værktøj i den vejledningsdidaktiske værktøjskasse. Brugen af Kaizena kan hverken erstatte den synkron vejledningssamtale ansigt til ansigt, ligesom den heller ikke kan erstatte den skriftlige tekstfeedback, som Kaizena dog også understøtter, og som anvendes i dette studie. Studiet viser derimod, at Kaizena er interessant vejledningsdidaktisk, da det skaber et nyt samtalerum, som ikke fandtes før – den asynkron, mundtlige vejledningssamtale – og som for både studerende og vejleder højner udbyttet af de allerede eksisterende vejledningsformater. For at kunne integrere Kaizena succesfuldt i sin vejledningspraksis kræver det dog tid og tålmodighed samt didaktisk gennemtænkning af hensigten.

## Konklusion

Brugen af det digitale værktøj Kaizena i den digitalt understøttede faglige vejledning på universitetet åbner op for nye vejledningsdidaktiske muligheder og læringsrum begrundet i Kaizenas funktioner med tekstindlejrede, asynkron, mundtlige vejlednings- og feedbackfunktioner. Det er i vores undersøgelse blevet vist, at den asynkron, mundtlige vejledningssamtale kombineret med asynkron, skriftlig tekstfeedback højner det oplevede udbytte af feedbacken samt motiverer både de studerende og vejleder til at indgå i en løbende dialog gennem deling af lydfile som kommentarspor til den studerendes skriftlige afleveringer. Ligeledes er det blevet vist, at brugen af asynkron, mundtlig vejledning skaber en værdifuld form for koncentration, fokus og lytning hos de studerende, som værdsætter vejleders stemme og mundtlige kommentarer uden for, og som supplement til, det fysiske møde ansigt til ansigt.

Brugen af asynkron, mundtlig vejledning kan bidrage til en oplevelse af nærvær, kontakt, anerkendende dialog og ejerskab over vejledningssamtalerne hos både studerende og vejleder. Det kan være relevant med mere forskning med henblik på at forstå faglig vejledning som en pædagogik, der ikke kun foregår ansigt til ansigt, men også stemme til stemme. Studiet inviterer til en kritisk diskussion af den ofte implicite favorisering af synkron, multimodale vejledningssamtaler (som videokonference-samtaler og den fysiske samtale ansigt til ansigt) over asynkron samtaleformer med færre modaliteter (som fx Kaizena, hvor der ikke er video, hvorved fokus på lyd og stemme forstærkes). Studiet konkluderer også, at integration af digitale værktøjer i den faglige vejledning ikke kan finde sted som "plug and play", men at både vejleder og studerende må forventes at afsætte ekstra tid (og tålmodighed) til forberedelse, afprøvning og planlægning af den mere præcise didaktiske hensigt med at inddrage værktøjet i den allerede eksisterende vejledningspraksis.

## Referencer

Aarhus Universitet 2020. *Digitaliseringsstrategi*. Aarhus Universitet.  
[https://medarbejdere.au.dk/fileadmin/www.medarbejdere.au.dk/Medarbejderservice/IT/Medarbejderservice\\_AU\\_IT/Projekter/Digitaliseringsstrategi.pdf](https://medarbejdere.au.dk/fileadmin/www.medarbejdere.au.dk/Medarbejderservice/IT/Medarbejderservice_AU_IT/Projekter/Digitaliseringsstrategi.pdf)

Aarts strategi, Aarhus Universitet: <https://medarbejdere.au.dk/fakulteter/ar/politikkerogdelstrategier/vision-og-strategi-for-educational-it/>

Bengtsen, S. (2016). *Doctoral Supervision. Organization and Dialogue*. Aarhus: Aarhus University Press

Bengtsen, S. (2012). *Didaktik og idiosynkrasi. En undersøgelse af vejledningssamtalen på universitetet med fokus på forholdet mellem personligt og fagligt indhold*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet

Bengtsen, S. (2011). "Getting personal - what does it mean? A critical discussion of the personal dimension of thesis supervision in higher education", *London Review of Education*, 9:1, 109-118

Bengtsen, S. & Jensen, G. (2015). Online supervision at the university. A comparative study of supervision on student assignments face- to-face and online. In *Læring & Medier (LOM)*, No.13, 2015, ISSN: 1903-248X, 1-23

Bengtsen, S., Mathiasen, H. & Dalsgaard, C. (2015). Net-based guerrilla didactics. In Fosslund, T., Mathiasen, H. & Solberg, M. (Eds.). *Academic Bildung in Net-based Higher Education. Moving beyond learning* (105-127). London & New York: Routledge

Bengtsen, S. & Mathiasen, H. (2014). Researching online supervision. The need for a "torn" methodology. In *Academic Quarter*. Vol. 9, 198-210

Bengtsen, S. & Nørgård, R.T. (2018). Didaktiske implikationer og principper ved global online inter-universitetsundervisning og hotseat tutorials. *Kognition og Pædagogik*, 28:108, 68-83

Bless, M.M. (2017). *Impact of Audio Feedback Technology on Writing Instruction*. Doctoral Dissertation. Walden University, Minnesota, United States.

Bower, M. (2008). Affordance analysis – matching learning tasks with learning technologies, *Educational Media International*, 45:1, 3-15, DOI: 10.1080/09523980701847115

De Beer, M. & Mason, R.B. (2009). Using a blended learning approach to facilitate postgraduate supervision. *Innovations in Education and Teaching International*, 46:2, 213-226

Dohn, N.B. (2007). IT-baserede læreprocesser – nogle muligheder og nogle begrænsninger. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 4, 41-49

Erichsen, A.E., Bollinger, D.U. & Halupa, C. (2014). Student satisfaction with graduate supervision in doctoral programs primarily delivered in distance education settings. *Studies in Higher Education*, 39:2, 321-338

Evans, J. (2009). *Online Counseling and Guidance Skills. A Practical Ressource for Trainees and Practitioners*. SAGE Publications

Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. In Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Eds.). *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag

Friesen, N. (2011). *The Place of the Classroom and the Space of the Screen. Relational Pedagogy and Internet Technology*. New York: Peter Lang

- Handal, G. & Lauvås, P. (2011). *Forskningsveilederen*. Oslo: Cappelen, Akademisk Forlag
- Hasse, C. & Andersen (2012). In Søndergaard, K.D. & Hasse, C. (Red.). *Teknologiforståelse på skoler og hospitaler*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag
- Herrmann, K.J., Bager-Elsborg, A., Jensen, T.K. & Hansen, I.B. (2017). *Studiemiljø 2017. Undersøgelse af studiemiljøet ved Aarhus Universitet*. Center for undervisning og læring. Aarhus Universitet
- Kanuka, H. (2015). Philosophical orientations of teaching and technology: A Scandinavian case-study. In Fosslund, T., Mathiasen, H. & Solberg, M. (Eds.). *Academic Bildung in Net-based Higher Education. Moving beyond learning (73-89)*. London & New York: Routledge
- Killingback, C., Ahmed, O. & Williams, J. (2019). "It was all in your voice" - Tertiary student perceptions of alternative feedback modes (audio, video, podcast, and screencast): A qualitative literature review. *Nurse Education Today*, 72, 32-39
- Kvale, S. (2008). *Interview. En introduction til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag
- Lauvås, P. & Handal, G. (2007): *Vejledning og Praksisteori*. Århus: Klim
- Manen, M.v. & Adams, C. (2009). The phenomenology of space in writing online. In Dall'Alba, G. (Ed.). *Exploring education through phenomenology: Diverse approaches*. Oxford: Wiley-Blackwell
- Mathiasen, H. (2015). Net-based environments. Creating conditions for communications. In Fosslund, T., Mathiasen, H. & Solberg, M. (Eds.). *Academic Bildung in Net-based Higher Education. Moving beyond learning (19-27)*. London & New York: Routledge
- McSwiggan, L.C. & Campbell, M. (2017). Can podcasts for assessment guidance and feedback promote self-efficacy among undergraduate nursing students? A qualitative study. *Nurse Education Today*, 49, 115-121
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook*. SAGE Publications
- Nielsen, B.S. & Nielsen, K.A. (2010). Aktionsforskning. In Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Eds.). *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag
- Nordentoft, H.M., Hvass, H., Mariager-Anderson, K., Bengtsen, S.S., Smedegaard, A. & Warrer, S.D. (2019). *Kollektiv Akademisk Vejledning. Fra forskning til praksis*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag
- Poore, M. (2011). Digital Literacy: Human Flourishing and Collective Intelligence in a Knowledge Society. *Literacy Learning: The Middle Years*, 19:2, 20-26
- Rasi, P. & Vuojärvi, H. (2018). Toward personal and emotional connectivity in mobile higher education through asynchronous formative audio feedback. *British Journal of Educational Technology*, 49:2, 292-304
- Saldana, J. (2015). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: SAGE
- Saugstad, T. (2004). Vejledning og intimitetstyranni. In Krejsler, J. (Ed.). *Pædagogikken og kampen om*

- individet. Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker* (89-107). København: Hans Reitzels Forlag
- Selwyn, N. (2014). *Digital Technology and the Contemporary University. Degrees of Digitalization*. London & New York: Routledge
- Sindlinger, J. (2012). *Doctoral students' experience with using the reflecting team model of supervision online*. ProQuest, UMI Dissertation Publishing
- Skagen, K. (2017). Faglig dybdeveiledning på masternivå. *Norsk Pædagogisk Tidsskrift*, 101, 80-91
- Suler, J. (2004). The Psychology of Text Relationships. In Kraus, R. Zack, J. & Stricker, G. (ed.). *Online Counseling. A Handbook for Mental Health Professionals*. London: Elsevier Academic Press
- Sussex, R. (2008). Technological options in supervising remote research students. *Higher Education*, 55, 121-137
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. In Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Eds.). *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag
- UFM (2019). Uddannelses og Forskningsministeriet. Digitale kompetencer og digital læring – National handlingsplan for de videregående uddannelser. <https://ufm.dk/publikationer/2019/digitale-kompetencer-og-digital-laering>
- Wisker, G. (2012). *The Good Supervisor*. New York: Palgrave Macmillan

### Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den.

Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives ift. ovenstående bibliografiske oplysninger

### © Copyright

DUT og artiklens forfatter

### Udgivet af

[Dansk Universitetspædagogisk Netværk](#)

# Vejledningens transformative potentiale i et overgangsperspektiv

**Søren Nygaard Drejer**<sup>1</sup>, Uddannelsesvidenskab, Syddansk Universitet

**Anne Bang-Larsen**, Uddannelsesvidenskab, Syddansk Universitet

## Abstract

Denne artikel præsenterer baggrund, fund og resultater fra to casestudier af vejledning i skriveprocesser i et overgangsperspektiv. Overgange mellem uddannelsesniveauer kan være kritiske for elever og studerende, og i vejledningsforskningen har overgangen mellem gymnasium og universitet været underbelyst. Artiklen giver et indblik i elevers erfaringer med vejledning af skriveprocesser fra gymnasiet og undersøger, hvordan disse erfaringer aktualiseres i overgangen til universitetet. Undersøgelsen skriver sig ind i et forskningsfelt om vejledning, feedback og skriveidaktik. Deweys erfaringsbegreb og Mezirows kommunikative læringsforståelse bruges til at identificere, hvordan vejledning bidrager til skrive(r)udvikling. På baggrund af dette diskuterer vi, hvad vi kan lære af de vejledningserfaringer, som eleverne kommer med fra gymnasiet, og vi giver et bud på, hvordan man i vejledning på universitetet kan adressere nogle af de udfordringer, der knytter sig til det institutionelle rammeskifte. Artiklen er derfor både særdeles relevant af interesse for forskere med interesse for vejledning i et overgangsperspektiv og for vejledere, der gerne vil kvalificere deres praksis med vejledning af skriveprocesser.

## Introduktion

Hvad er god vejledning af skriftlige opgaver? Hvilke forventninger knytter sig til vejledningen, og hvilke antagelser hviler de på? Spørgsmål af denne karakter rejser hyppigt i forbindelse med vejledning, og med god grund, idet vejledning fra et institutionelt perspektiv ofte synes at være løsenet i forhold til at stilladsere studerendes faglige udvikling (Kiley 2011; Bastalich 2019). Svarene er mangfoldige og afhænger af, hvem man spørger og ikke mindst *hvornår* i et uddannelsesforløb, der spørges. I denne artikel gives et indblik i vejledtes fortællinger om vejledning i et overgangsperspektiv, idet vi giver stemme til en gymnasieelev i 3.g og en førsteårsstuderende. Ærindet er at undersøge, hvilke vejledningserfaringer unge mennesker bringer med sig ind på bacheloruddannelsen, og hvilke vejledningsbehov der kan identificeres på deres første år på universitetet. Antagelsen er, at en indsigt i elevers og studerendes erfaringsdannelser i et overgangsperspektiv kan være med til at kvalificere vejledning af førsteårsstuderende.

---

<sup>1</sup> Kontakt: snd@sdu.dk

## Viden om vejledning af skriveprocesser

Når nye studerende påbegynder bacheloruddannelsen, møder de op med erfaringer i forhold til vejledning af skriftlige opgaver og projekter, som rækker tilbage til folkeskolens projektopgave og gymnasiets arbejde med de større, flerfaglige og studieforberedende opgaver. Disse opgaver skrives i det 3-årige forløb på STX: Dansk-historieopgaven i 1.g (DHO), Studieretningsopgaven i 2.g (SRO) og Studieretningsprojektet i 3.g (SRP). Opgaverne er længere, har et akademisk og interdisciplinært format, og er forbundet med en høj grad af frihed til emnevalg. Opgaverne skrives i en undervisningsfri periode delvist udenfor skolens fysiske rammer, skrives under vejledning af lærerne i de to indgående fag og forsvares mundtligt. Forskningsmæssigt er arbejdet med disse opgaver belyst af Zeuner (2010), Krogh (2016), Drejer (2018), Bang-Larsen (2021) og Bang-Larsen & Drejer (2021). Da vejledning af opgaveskrivningsprocesser på ungdomsuddannelserne hidtil kun har været belyst i meget begrænset omfang, trækker artiklen på vejledningsforskning fra de mellemlange og videregående uddannelser.

Vejledning af opgaveskrivningsprocesser på de mellemlange og videregående uddannelser er et forskningsfelt i vækst. I en international kontekst gives et overblik over forskningsfeltet bl.a. af Pearson (2005) og Bastalich (2019). I en skandinavisk kontekst ser vi en lignende afdækning, foretaget af Wichman-Hansen og Eika (2007). Begge parter peger på en optagethed af vejledningsrelationernes betydning for læring (Delamont, Parry & Atkinson 1998; Lee 2008; Gatfield 2005; Bengtson 2018). Endvidere peger Bastalich på en udpræget interesse for pædagogiske modeller for, hvordan vejledning kan facilitere faglig udvikling (Pearson & Brew 2002; Boud & Lee 2005; Lee & Green 2009). Endelig ser vi i forskningslitteraturen en interesse i subjektivering og positioneringer i vejledningssituationen, herunder også, hvordan vejledning kan bidrage til akademisk indkulturering (Green 2005; Petersen 2007; Bengtson 2018).

Forventningerne til vejledningens transitionspotentiale ses både inden for de enkelte vejledningsforløb, gennem de enkelte uddannelsesforløb og i overgangene fra én uddannelse til en anden. Og det er en udbredt opfattelse, at vejledning er en betydningsfuld arena for akademisk indkulturering (Petersen 2007; Bastalich 2019). Forskning viser imidlertid også, at overgange mellem uddannelsesniveauer kan være problematiske for både elever på ungdomsuddannelserne og studerende på de videregående uddannelser (Ebbensgaard, Jacobsen & Ulriksen 2014a; Krogh, Christensen & Jakobsen 2015; Krogh 2014). Ask fremhæver blandt andet vejledning knyttet til skriftlige opgaver som et vigtigt element i en vellykket overgang til videregående uddannelser (Ask 2007).

## Viden om skriveprocesser og skriverudvikling i et overgangsperspektiv

Evaluerings- og feedbackbegrebet er tæt knyttet til vejledning, baseret på forestillingen om, at vejledte kan udvikle sig gennem effektiv feedback (Emilsson & Johnsson 2007; Dixon & Hanks 2010; Walker & Thomson 2010). Indenfor vejledningsforskningen er der ikke konsensus om, hvad der forstås ved effektiv feedback, og hvordan den bør gives, men skrivedidaktikken har bidraget med indsigt i, hvordan feedback på skriftlighed kan stilladsere en faglig udvikling. Artiklen trækker i særlig grad på det danske skriveforskningsprojekt "Faglighed og skriftlighed", som blandt andet har beskæftiget sig med skrivning i ungdomsuddannelserne og skrivning i overgange (Krogh, Christensen & Jakobsen 2015; Krogh & Jakobsen 2016; Drejer 2018).

Forskning i overgange mellem uddannelsesniveauer fokuserer hyppigt på den studerendes færdigheder og indholdet i den uddannelse, som den studerende starter på (Lunsford & Lunsford 2008; Ask 2007; Clughen & Hardy 2012). En anden tilgang til feltet interesserer sig for overgange som bredere akademiske indkulturerings-

processer, der ud over fagligt indhold blandt andet også inddrager studerendes identifikations-processer (Lea & Street 1998; Ivanic 1998; Lillis 2001; Robinson-Pant & Street 2012; Lea 2012; Holmegaard, Madsen & Ulriksen 2014b; Nelson & Castello 2012; Castello & Inesta 2012). Prior og Bilbro (2012) udpeger tre overordnede perspektiver i indkultureringen knyttet til akademisk skrivning på universitetet: indkultureringsens indhold, det vil sige den faglige viden og de faglige praktikker i faget og på studiet, indkultureringsens fysiske rum samt læring og udvikling. En central pointe er, at alle disse perspektiver er knyttet sammen og er væsentlige aspekter af de studerendes bevægelse ind i deltagelse i faget på universitet. Holmegaard, Madsen og Ulriksen (2014a), der har undersøgt overgange fra gymnasium til videregående uddannelser i STEM-fag, føjer til dette, at identitetsprocesser også spiller en vigtig rolle i de studerendes narrativer om overgangen til studiet.

Et andet vigtigt bidrag til forskning i skriveprocesser i et overgangsperspektiv, der også finder, at udvikling, læring og identifikationsprocesser er knyttet sammen med akademisk indkulturering, er Sommers og Saltz (2004). I deres undersøgelse af studerendes indkulturering på college ser de, at studerende, der opfatter sig selv som novicer i akademisk skrivning, har lettest ved at tilegne sig og udvikle deres akademiske skrivning, idet de er mere åbne over for tilegnelse af nye faglige, skriftlige redskaber, og de er i højere grad åbne overfor feedback. Desuden finder Sommers og Saltz, at de studerendes opfattelse af formålet med de stillede opgaver er væsentlig for skrivernes tilegnelse af akademisk skriftlighed. Fra skriveforskningen tager vi med os, at både det faglige indhold, de studerendes positionering og deres identifikationsprocesser, er væsentlige faktorer for deres skrive(r)udvikling. Vi antager, at disse elementer også er væsentlige i tilknytning til *vejledning* af skriveprocesser i et overgangsperspektiv, hvor den studerende gennem vejledning givetvis kan stilladseres til en mere selvstændig deltagelse i faget.

Skriveforskningens undersøgelser af overgangsperspektiver gør det evident, at der også er behov for at undersøge *vejledning af skriveprocesser* i overgangen mellem uddannelser. På den baggrund stilles forsknings-spørgsmålet:

Hvilke vejledningserfaringer bringer studerende med sig i overgangen fra gymnasiet til universitetet, og hvordan kan disse erfaringer aktualiseres i vejledning af skriveprocesser på universitetet med henblik på at fremme vejledningens transformative potentiale?

### **Teoretisk rammeværk til undersøgelse af vejledningsprocesser**

Artiklens teoretiske ramme baseres på Deweys erfaringsbegreb og Mezirows kommunikative læringsforståelse.

Hos Dewey er læring forstået som begrebslig rekonstruktion af erfaring, erfaringsdannelse, og har både en refleksions- og en handlingsdimension. Deweys læringsteori er interessant for en analyse af vejledning af skriveprocesser, fordi vi med hans begrebsapparat kan pege på vejlederen som facilitator af kontinuiteten i erfaringsdannelsen (Dewey 2000). Erfaringsdannelsen bliver et organisk samspil mellem den lærendes tidligere og nuværende erfaringer, og et samspil mellem den lærende og omgivelserne (Dewey 2000). Læringen bliver metaforisk forstået som vækst. I erfaringsdannelsen er den lærende i udveksling med omgivelserne og har brug for stilladsering gennem input fra vejleder. I en vejledningskontekst betyder det en interesse for, hvilke tidligere vejledningserfaringer den studerende bringer med ind i vejledningen ved starten af bacheloruddannelsen, og hvordan disse adskiller sig fra de nye vejledningserfaringer, erhvervet i samspil med den nye kontekst i overgangen til universitetet. Dette adresserer kontinuitetsdimensionen i erfaringsdannelsen. Vi interesserer os ligeledes for, hvordan dialogen mellem den studerende og vejlederen udspiller sig: hvordan adresserer den



studerende og vejledere tidligere erfaringer i dialogen, og hvordan skaber deltagerne kontinuitet i dialogen? Dette adresserer samspilsdimensionen i erfaringsdannelsen.

Mezirow trækker blandt andet på Deweys erfaringsbegreb i sin analyse af transformativ læring (Mezirow 2012: 156ff). Udgangspunktet er begrebet *meningsperspektiv*, der betegner en fortolkningsramme, som den lærende forstår nye erfaringer inden for. En central pointe hos Mezirow er, at meningsperspektiver er foranderlige: Gennem reflekterede handlinger vurderer den lærende de antagelser, der mere eller mindre bevidst ligger i meningsperspektiverne. Dette kan ske ved mødet med et problem, der ikke kan forstås inden for de eksisterende meningsperspektiver. En sådan krise giver mulighed for kritisk refleksion over forudsætningerne for tidligere erfaringsdannelse og læring. Herved kommer der et element af kontinuitet i udviklingen af meningsperspektiverne, jvf. Deweys erfaringsbegreb. I sidste ende giver en sådan kritisk refleksion den studerende mulighed for gennem en reflekteret handling at ændre meningsperspektiverne, så de i højere grad kan bruges til at forstå og løse de nye problemer, der ikke kunne rummes inden for de gamle rammer. Ændringen i meningsperspektiverne er, som hos Dewey, en vækstproces, der sker i samspil med omgivelserne. Mezirow betegner processen *perspektivomdannelse*, som er et eksempel på transformativ læring.

Dewey og Mezirow introducerer ikke begreber, der konkret kan anvendes i analysen af vejledningshændelsernes deltagelsesdynamikker. For mere konkret at undersøge de vejledtes erfaring og erfaringsdannelse i vejledningen benytter vi os derfor af Olga Dysthes begreb *optag* til på mikroniveau at udpege, hvordan vejledningsdialogen adresserer erfaringsdannelsen (Gamoran & Nystrand 1991; Dysthe 1997). Dysthe benytter begrebet til at betegne det forhold, at vejleder inkorporerer elevens svar i den efterfølgende respons og omvendt, hvorved vejledningssamtalen får dialogisk karakter (Bakhtin 1981; Dysthe 1997). Optag er dermed en måde at identificere deltagelsesdynamikker på, men da optag udelukkende retter sig mod den erfaringsdannelse, der eksternaliseres gennem samtale, kan begrebet ikke bruges som en entydig indikator for læring. Til undersøgelse af, hvordan de vejledte oplever, at vejledning bidrager til udvikling i skriveprocessen, trækker vi derfor også på de analytiske begreber position og indkulturering.

Med vores teoretiske positionering fremhæver vi begreberne erfaringsdannelse, meningsperspektiv, kritisk refleksion, transformativ læring samt perspektivomdannelse som centrale for forståelsen af, hvordan vejledning bidrager til transformation i skriveprocesser. I vejledningen kan den vejledte positioneres som en deltager, der kritisk reflekterer over sine meningsperspektiver og dermed over sin læring. Denne kritiske refleksion giver mulighed for erfaringsdannelse forstået som etablering af sammenhænge mellem tidligere og nuværende erfaringer og som udvikling af nye erfaringer. Processen betegner Mezirow som transformativ læring, og den kan betragtes som en del af en indkulturering. I indkultureringsprocessen har identifikation en væsentlig funktion (Prior & Bilbro 2012): For at den vejledte skal kunne reflektere kritisk over sit meningsperspektiv, skal hun identificere sig med en lærende i faget, det vil sige med en deltager, der i større eller mindre grad er novice, og som gerne vil være anerkendt deltager i den faglige kultur.

## Datamateriale og metodisk tilgang

### *Analysens empiriske grundlag*

Artiklen baserer sig på reanalyser af to afrapporterede casestudier, hvor de to cases er udvalgt blandt andre mulige cases.<sup>2</sup>

De to cases udgøres af gymnasieeleven Lunas arbejde med Studieretningsprojektet og empirien fra den dansk-studerende Veronikas opgaver på 1. år på bacheloruddannelsen. Disse to cases betragtes som kritiske cases (Flyvbjerg 2010). Den relativt tykke empiri (Geertz 1973; Yin 2011) giver en indsigt i de fortællinger, de vejledte formulerer og reformulerer i løbet af et vejledningsforløb. Vejledtes fortællinger er analysens forgrund, men reflekteres i institutions-, organisations- og vejlederperspektiver, der alle har betydning for vejledtes erfaringsdannelse. Kilder er anonymiseret, og fremstilles for sammenhængens skyld ud fra kategorierne Sydskolens og danskstudiet, vejledere og vejledte (Luna og Veronika).

Luna er gymnasieelev fra Sydskolens, et større oplandsgymnasium, hvor hun går i en samfundsfaglig studieretning. Luna deltog i ph.d. -projektet *Vejledning i arbejdet med de større skriftlige opgaver på STX*, hvor vejledning af elevers opgaveskrivningsprocesser var i fokus. Data knyttet til Lunas vejledning omfatter læreplaner knyttet til SRP, de tre større tværfaglige opgaver (herunder også udkast undervejs i skriveprocessen), feedback på opgaver, observation af fem vejledninger, optag af virtuelle vejledninger og adgang til skriftlig kommunikation med vejledere. Endvidere er der i den 3-årige periode udført fem interviews med Luna, som tager afsæt i den observerede vejledning og den modtagne feedback på opgaven. Interviews er designet som talk-around-the-texts-interviews, der giver adgang til relativt udfoldede narrativer (Lillis 2008, Lillis 2009). Interviews tager afsæt i de tre opgaver og den feedback, Luna har fået. Data i fokus for denne artikel er data knyttet til Lunas arbejde med studieretningsprojektet i 3.g.

Veronika er studerende på bacheloruddannelsen i dansk, som hun påbegyndte umiddelbart efter gymnasiet. Veronika deltog i ph.d. -projektet *Overgange og udviklinger*. Data knyttet til Veronikas overgang og udvikling udgøres af samtlige opgaver skrevet i danskfaget i gymnasiet, de tre store opgaver i gymnasiet, samtlige opgaver på første år af bachelorstudiet, fire interviews foretaget under første år på studiet, observationer af undervisningen og af to vejledninger samt styredokumenter knyttet til undervisningen i gymnasiet og på bacheloruddannelsen.

### *Undersøgelsens metodiske tilgang*

Analysens metodologiske afsæt er den narrative analyse, som muliggør fokus på udviklingen i de vejledtes narrativer over tid, hvilket er af interesse for casens longitudinale perspektiv. Tilgangen giver ligeledes indsigt i de sidestillede narrativer, der er i spil, når de vejledte konstruerer fortællingerne om deres vejledningsprocesser (Riessman 2008). Karakteristisk for tilgangen er en bred forståelse af narrativer samt en betoning af kontekstens betydning (Loseke 2007; Frank 2015).

Med analysen af de vejledtes narrativer ønsker vi at undersøge de vejledtes erfaringer med vejledning og deres fortællinger om, hvordan vejledning kan bidrage til transformation i skriveprocesser. Analysen af vejledtes

---

<sup>2</sup> For detaljeret præsentation af empiriens grundlag henvises til Drejer (2018), Bang-Larsen (2021b og 2021c) og Bang-Larsen & Drejer (in press).

fortællinger baseres på tre analysekategorier udledt på baggrund af Deweys, Mezirows og Dysthes teoretiske begrebsapparat: "hændelse", "indikator for udvikling" samt "erkendelse". Ved "hændelse" forstår vi konkrete, iagttagbare forhold ved vejledningen: Hvor foregår vejledningen, hvornår, hvor længe, hvilke medier og modaliteter indgår i vejledningen? Ved "indikator for udvikling" retter vi blikket mod de to cases' longitudinale perspektiv, og vi ser efter tegn på transformation hos den vejledte: Kan vi se tegn på, at den vejledte foretager reflekterede handlinger (Mezirow 2012)? Kan vi iagttage, at den vejledte reflekterer over elementer i vejledningen? Peger den vejledte selv på elementer, som er afgørende for hendes indkulturering i faget? Dysthes begreb "optag" benyttes til at indfange dette, idet optag viser, hvordan deltagerne i dialogen involverer sig i samtalen. På mikroniveau kan begrebet mere konkret bruges til at udpege, hvordan deltagerne i vejledningssamtalen adresserer elevens og den studerendes tekst og spørgsmål og vejlederens feedback, og hvordan deltagerne adresserer den vejledtes erfaringsdannelse. Den tredje og sidste analysekategori, "erkendelse", forstås som ændring i meningsperspektiv og dermed et eksempel på transformativ læring (Mezirow 2012). Med analysekategorierne kan vi pege på, hvordan der i vejledtes narrativer etableres en fortælling om udvikling i skriveprocesser. Identifikation af dette kan bidrage med en indsigt i vejledtes tidligere erfaringer og kan danne grundlag for, at disse kan adresseres i en dialog i en ny vejledningskontekst.

### Analyse – Fortællinger om vejledning fra en elev i 3.g

#### *Præsentation af casen*

Det følgende er en præsentation af væsentligste fund i tilknytning til den vejledning, Luna deltager i, i forbindelse med arbejdet med hendes studieretningsprojekt. Lunas studieretningsprojekt er skrevet i fagene samfundsfag og religion og omhandler Kinas undertrykkelse af religiøse minoriteter. Ærindet med analysen er at præsentere et eksempel på, hvilke vejledningserfaringer en elev har fra gymnasiet.

#### *Vejledningshændelser i tilknytning til Lunas skriveproces*

	<b>Tidspunkt og varighed</b>	<b>Deltagere</b>	<b>Lokale organisatoriske rammer og krav</b>	<b>Fokus i samtalen</b>
Første vejledning	21.02.2020 Forud for de to vejlederes udformning af opgaveformulering.  15 min.	De to vejledere (religionslæreren og samfundsfaglæreren) samt eleven.	"Eleven medbringer udkast til egen problemformulering."	Fokus for samtalen er at drøfte elevens udspil til en problemformulering.
Anden vejledning	26.03.2020 I skriveperioden efter udlevering af opgaveformuleringen.  15 min.	De to vejledere og eleven.	Ingen instruks. Ingen krav om skriftlige forlæg.	Samtalen har fokus på empiri, metoder og teorier til besvarelse af opgaveformuleringen.

Tredje vejledning	Vejledning over mail i perioden 23.03.2020-02.04.2020, dvs. i skriveperioden	De to vejledere og eleven. Telefonsamtaler, dog kun religionslæreren og eleven.	Ingen instruks, vejledning finder sted på elevens initiativ.	Fokus er besvarelse af elevens spørgsmål. Spørgsmålene er en blanding af formalia-spørgsmål, ønske om hjælp til kilder og spørgsmål, som skal bekræfte eleven i, om hun griber de enkelte elementer i opgaven an på en hensigtsmæssig måde.
-------------------	------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Table 1:** Rammer og indhold for vejledningshændelser knyttet til Lunas arbejde med studieretningsprojektet

Lunas vejledningsproces over det 3-årige gymnasieforløb afspejler ikke en lineær indkulturering, men vidner om, at nogle af vejledningstematikkerne genspilles i forskellige variationer, mens andre udtones. Analyserne viser, at eleven i slutningen af sit gymnasieforløb har tilegnet sig en genreforståelse og annammet den faglige diskurs. Hun positionerer sig selv med autoritet som skriver. Arbejdet med opgaverne i den 3-årige periode har delvist bekræftet hende i en oplevelse af at være indkultureret i gymnasiet og at kunne honorere kravene til de større tværfaglige opgaver, hvilket knyttes til hendes identifikation med fagene. Tidligere erfaringer med vejledning og skrivning har betydning for Lunas tilgang til både vejlednings- og skriveproces: Hun har indsigt i, hvor hendes udfordringer er, og hun reflekterer det kritisk i vejledningsprocessen (Bang-Larsen & Drejer in press). Analysen af Lunas narrativ peger imidlertid også på, at Luna, til trods for de positive skriveerfaringer, møder opgaveskrivningen med stor usikkerhed og et behov for, at vejledningen skal bekræfte hendes oplevelse af at være indkultureret (Bang-Larsen 2021). Usikkerheden angår vejledningssituationen og de faglige forventninger knyttet til den. Endvidere er usikkerheden af faglig karakter, som spænder over alt fra materialevalg til disponering og opgaveløsning. Nedenfor udpeges, hvordan vejledningen i 3.g adresserer de udfordringer, Luna oplever, og hvilke nye meningsperspektiver, det bringer med sig.

*Hvilke indikatorer for udvikling ser vi i vejledning af skriveprocesserne?*

Analysen af Lunas fortælling om sin vejledning følger to spor, som fletter sig ind i hinanden. Det ene spor er den konkrete vejlednings- og skriveproces og Lunas egne identifikationer af, hvad hun har brug for hjælp til. Dette spor illustrerer Lunas kritiske refleksion og meningsperspektiv. Det andet spor omhandler affektive elementer knyttet til vejlednings- og skriveprocessen og er fortællingen om, hvordan Luna gennem vejledningen søger at blive bekræftet i en position som indkultureret. Denne del af narrativet adresseres indirekte i både vejledningssamtale og interviews.

Vejledningssamtalerne er præget af variation i indhold og vejlederes/vejledtes positioneringer. Lunas spørgsmål er både rettet mod meget overordnede tematikker som analysestrategi og kildevalg, og mod helt konkrete tematikker, karakteriseret som formalia. For hovedparten af spørgsmålene gælder det, at Luna søger bekræftelse i forhold til, om hun har gjort det rigtigt. Vejlederne responderer imidlertid meget forskelligt, idet den ene vejleder har den strategi, at hun besvarer vejledtes spørgsmål, hvorved samtalen får en instruktiv karakter, men dog også vidner om optag. Den anden vejleder bedriver en udfordrende vejledningsdidaktik samtidig med, at

hun er optaget af på et mere affektivt niveau at bekræfte Luna og indgyde hende selvtillid, hvorved hun understøtter Lunas position som indkultureret.

Lunas valg af emne og fag er knyttet til, at vejlederne i forbindelse med Dansk-historieopgaven (1.g) og Studieretningsopgaven (2.g) har opfordret hende til "at udfordre sig selv noget mere" (feedback på DHO). Dette er et tilbagevendende tema i interviews. Emnevalget vidner om en refleksiv handlen og perspektivomdannelse, som afstedkommer et opgavevalg, der både udfordrer hende, og som hun tilgår med autoritet og ejerskab:

**Luna:** Altså det er meget X, der har sagt det, at jeg skulle udfordre mig selv og sådan vælge noget at... ja, hvor jeg ikke var sikker på, at jeg lige havde styr på det hele og sådan noget, og så fik jeg egentlig interesse for det her. Men jeg var i tvivl, om jeg kunne finde kilder nok til det, og om det var for svært og sådan i forhold til samfundsfag. Der synes jeg også det er lidt svært med de der IP-teorier [teorier om international politik], og det var jo dem, jeg ligesom skulle bruge i det, men ja, så tænkte jeg ligesom på det her med sådan og prøve at udfordre mig selv lidt og kaste mig ud i noget, jeg ikke lige sådan var helt sikker på, jeg kunne finde ud af, og så besluttede jeg mig så for at vælge det.  
(Luna, interview nr. 2)

Arbejdet med opgaven er forbundet med en høj grad af både engagement og selvstændighed, samtidig med at der knytter sig en usikkerhed i forhold til, om hun kan honorere kravene knyttet til opgaven. Vi fremdrager to forhold fra analysen til illustration af, hvordan disse udfordringer tematiseres i vejledningen. Det ene forhold angår valg af empiri i religionsfaget, og det andet angår det samfundsfaglige teorivalg.

I den første vejledning ansporer vejleder Luna til at fortælle om, hvilke udfordringer hun oplever lige nu:

**Religionslærer:** Hvad er vigtigt for dig lige nu?

**Luna:** Mest og få styr på mine kilder, tror jeg.

**Religionslærer:** Ja?

**Luna:** Og så lige at finde ud af, hvad der ligesom skal være hvor.

**Religionslærer:** Hvordan fremstiller du?

**Luna:** Altså, hvad der skal være redegørelse og hvad der skal være analyse og sådan?

**Religionslærer:** Ja.

**Luna:** Jeg er lidt i tvivl i forhold til civilreligion, om jeg sådan ligesom skal redegøre for teorien og så analysere Kina, eller om jeg skal redegøre for civilreligionen i Kina, altså når teorien ligesom går på USA?

**Religionslærer:** Ja...

**Luna:** Om jeg så skal redegøre for den teori?

**Religionslærer:** Ja, hvis jeg kender dig ret, så har du læst den dér bog om civilreligion, det der Bella...

**Luna:** Ja.

**Religionslærer:** Og så tror jeg vil spørge dig, er det sådan, at du synes, du skal have redegjort for det?

**Luna:** Det ved jeg ikke, altså om jeg selv synes, jeg skal have redegjort for det... ikke sådan uddybende, måske bare sådan kort?

**Religionslærer:** Okay, men så tror jeg sådan set, du svarer på det selv.

**Luna:** Ja?

**Religionslærer:** Du skal have en kort redegørelse, og så skal du ellers bare anvende det.

Citatet er interessant, idet vi ser en vejleder arbejde ud fra en udfordrende vejledningsdidaktik, hvor hun søger at få eleven til gennem kritisk refleksion at nå en erkendelse, ud fra en hensigt om at styrke elevens oplevelse af sig selv som selvstændig, arbejdsom og kompetent. Passagen illustrerer imidlertid, at det konkrete tvivlsspørgsmål, eleven adresserer, ikke besvares direkte i løbet af vejledningssamtalen. Da vejlederen ikke besvarer Lunas spørgsmål, og de spørgsmål og kommentarer, som vejleder bibringer samtalen, peger i en anden retning, kan man diskutere graden af optag og dermed også graden af kontinuitet i erfaringsdannelsen. Det er i den sammenhæng også interessant, at eleven ved vejledningssamtalens afslutning bliver bedt om at sammenfatte, hvad hun skal arbejde videre med nu. Her responderer Luna med følgende: "altså lige have slået sådan min vinkel helt fast, tror jeg, og så have fundet mit materiale... ja og ligesom have styr på al grundviden eller sådan det baggrundsviden til det, jeg godt vil". Citatet er en reproduktion af de udfordringer, Luna nævnte ved vejledningssamtalens begyndelse, hvilket leder tankerne hen på, om vejledningssamtalen overhovedet har givet anledning til kritisk refleksion, der skaber udvikling i hendes skriveproces og dermed perspektivomdannelse. Samtidig er det bemærkelsesværdigt, at der i hele vejledningssamtalen er en udpræget tendens til, at vejledte svarer med et bekræftende "ja" på vejleders spørgsmål og kommentarer, men at eleven ved anden vejledning vender tilbage til de samme spørgsmål (Lunas forberedelsesark til anden vejledning). Dette peger direkte ind i vejledningssituationens dilemma, idet vejledningssamtalen på den ene side lægger op til en samtale, hvor vejledte frit kan bringe spørgsmål og refleksioner i spil, men på den anden side også er en situation, hvor vejleder i sidste ende bedømmer vejledtes produkt. Desuagtet at bestræbelsen i vejledningssamtalen er symmetrisk og dialogisk, illustrerer sekvensen dialogens udfordringer. Sekvensen viser, hvordan fraværet af fælles hensigt og gensidigt optag afstedkommer, at vejledningen ikke har transformativt potentiale. Denne tolkning understøttes af interviews med eleven.

I andre dele af vejledningshændelserne ser vi imidlertid en vejledningsdialog, der giver anledning til refleksion, og ansporer en udvikling i Lunas arbejde med opgaven. Dette ser vi bl.a. i den videre del af vejledningssekvensen ovenfor, hvor samfundsfagsvejlederen efter noget tid afbryder samtalen mellem religionsvejlederen og Luna:

**Samfundsfagslærer:** Nå, samfundsfag, det er A-niveau-faget.

**Luna:** Ja.

**Samfundsfagslærer:** Det fag skal jo selvfølgelig have noget fylde også, og der siger du, at der vil du gerne kigge på, hvorfor omverdenen ikke reagerer.

**Luna:** Ja

**Samfundsfagslærer:** Hvem tænker du, når du siger omverden?

**Luna:** Altså, jeg tænker sådan både sådan storaktør som for eksempel USA, men også sådan organisationer, sådan FN for eksempel.

**Samfundsfagslærer:** Okay?

**Luna:** Ja...

**Samfundsfagslærer:** Ja, fordi det vil helt klart være mit forslag til dig, at du snævrer det ind, fordi omverden det er netop mange forskellige ting (...) man kan for eksempel tage FN, eller man kan tage USA, eller vi kan kigge på Danmarks forhold i forhold til Kina eller alt mulig andet. Hvad tænker du, at du gerne vil have i spil rent samfundsfagligt i forhold til at kigge på det?

**Luna:** Altså noget med sådan IP-teorier, og sådan lave en analyse ud fra det?

Samtalen vidner om optag hos både vejleder og elev, idet vejleder griber fat i det tvivlsspørgsmål, Luna tidligere adresserede, hun beder Luna overveje og definere omverdensbegrebet, og på det grundlag diskuterer de relevant materiale. I de videre vejledningsprocesser og skriveprocesser vender Luna og samfundsfagsvejlederen tilbage til dette forhold på forskellige niveauer – både i forhold til skriveprocessen, men også i forhold til materialevalg, hvor Luna beder om hjælp. I tredje vejledning peger vejleder således på, hvordan skriveprocessen kan være med til at klarlægge, hvilke teorier der er relevante på hvilke niveauer:

Det kan godt være, at du i skriveprocessen bliver nødsaget til at gå tilbage til din redegørelse og enten slette eller tilføje afsnit her, idet du måske i dit analysearbejde finder ud af, at der er nogle begreber/teorier, som du alligevel ikke fik i spil, eller omvendt, at der er begreber, du bliver nødsaget til at skrive ind i din redegørelse, da du finder ud af, at de faktisk var ret centrale for at lave en fyldestgørende analyse. (klip fra mailkorrespondance mellem Luna og samfundsfags-vejleder – vejledning 3).

Den videre skriveproces kan tolkes som et udtryk for en kritisk refleksion ansporet af samfundsfagsvejlederen. Lunas skrivning udvikler sig til at blive undersøgende og udforskende. Heri ligger der en tydelig perspektivomdannelse. I modsætning til de tidligere større skriftlige opgaver skriver Luna ikke sin SRP lineært – hun tilegner sig begreber, som fx IP-teorierne, og tildeler dem autoritet gennem skrivning:

**Luna:** Altså, jeg startede med at... ja, det var egentlig meget sådan, at jeg startede lidt med min analyse faktisk... eller nej... jeg skrev allerførst min redegørelse om civilreligion, og så inden jeg gik i gang med min redegørelse for IP-teorierne [international politik], så lavede jeg sådan lidt af min analyse. Fordi at jeg har jo kun redegjort for nogle af de IP-teorier, der findes, fordi jeg kun vil redegøre for dem, jeg kom til at bruge i min analyse. Så derfor så blev den lidt sådan bagvendt dér, så først dér læste jeg sådan op på alle IP-teorierne, så jeg havde lige sådan en overordnet ide om, hvad det lige var, de gik ud på, de forskellige, og så begyndte jeg at analysere nogle af mine kilder, nogle af de kilder jeg brugte til analysen, og så ligesom den vej fandt ud af, hvad for nogle IP-teorier jeg synes var relevante, og så skrev jeg så redegørelsen for dem. (Luna, interview nr. 2)

Analyserne viser betydningen af gensidigt optag hos elever såvel som vejledere. Ligeledes viser de, at eleven i vejledningsprocessen har meget forskelligartede behov for vejledning:

**Luna:** Altså, jeg vil sige, da XX [religionsvejlederen] hun hjalp mig med at finde den der kilde til min diskussion, der... det var virkelig fordi... der... altså der havde jeg virkelig brugt lang tid på at lede efter det, og jeg kunne bare ikke finde det jeg søgte, og jeg synes ikke sådan jeg kunne finde det rigtige og søge efter, og så hjalp hun mig med at finde den der, som jeg bare synes lige... altså lige passede til det, jeg gerne ville have og sådan noget. (Luna, interview nr. 2)

Interviewuddraget viser betydningen af, at en vejledningsdidaktik tilpasses den konkrete elevs situation og det formål eleven har med vejledning. Endelig peger analyserne også på, at til trods for, at eleven går i 3.g, og i overvejende grad positionerer sig selv som indkultureret, så efterspørger hun også en anvisende og instruktiv vejledning som et bidrag til hendes refleksionsproces. Dette til trods for, at hun udviser selvstændighed i forhold til emnevalg mm.

### *Ændring i meningsperspektiv - erkendelse*

Analysen viser, at Luna gennemgår en markant udvikling som opgaveskriver. Dette tydeliggøres blandt andet i den måde, hun tager autoritet på i forhold til skrivningen af sit projekt, hvilket vi ser i emnevalg, genreforståelse og tilegnelse af faglige begreber, teorier og metoder. I løbet af de tre år i gymnasiet ser vi ligeledes en udvikling i Lunas brug af vejledning. Man kan tale om en ændring i Lunas meningsperspektiv, som er knyttet til de erfaringer, hun har gjort sig, som hun reflekterer kritisk over. Luna bliver mere opsøgende og spørger vejleder til råds undervejs i processen, hvor hun har brug for det. Luna begynder at stille spørgsmål og bede om hjælp til de ting, hun har svært ved. Det vil sige, at hun får en mere tillidsfuld relation til sine vejledere:

**Luna:** Og så tror jeg også mere, jeg har benyttet mig af i den her opgave end de andre opgaver sådan og stille spørgsmål til dem løbende (...) Jeg tænkte, sådan inden jeg skrev, om det der... fordi jeg var helt... jeg havde... jeg kunne slet ikke finde det der med kilder og sådan noget, så inden jeg skrev til XX [religionsvejlederen], tænkte jeg sådan, om man sådan burde kunne finde ud af det, selvom det sådan ville... ja om hun ville tænke, det sådan var dårligere, fordi jeg havde haft brug for hjælp til, eller havde haft brug for at spørge om hjælp til at finde det. Men ja, så tænkte jeg, at det var nok også noget pjat, og så spurgte jeg så om det alligevel... men sådan jeg overvejede lige sådan, om det sådan trækker ned i deres syn på opgaven, eller hvad man siger, hvis man sådan har brug for at spørge om hjælp til sådan og komme videre. (Luna, interview nr. 2)

Lunas narrativ om vejledning præges imidlertid også af erkendelser i forhold til de behov, hun ønsker, at vejledning skal tilgodese. Hun peger på det problematiske forhold i vejledningen, at fokus og forventninger fra vejledernes side ikke er entydigt, og at hun "savner dybde" i vejledningen. Hun efterlyser elementer, som kan imødekomme hendes ønske om bekræftelse og skabe tryghed i hendes proces:

**Luna:** Hvis det havde været sådan lidt mere ... for nogle gange synes jeg, det har været sådan lidt uhåndgribeligt, hvad det lige er, man skal til vejledningen, og hvor langt man skal være nået. Og fordi det er også lidt det, når man... når man... altså, vi havde den der ene vejledning inden og så den vejledning i skriveperioden, og så kunne man jo så stille spørgsmål ud over det. Men der har ikke været den der sådan dybdegående vejledning ud over det [...] Det kunne måske have været fint nok, fordi sådan, ja, hvis nu man kunne sådan præsentere et eller andet... eller sådan sige, at jeg har skrevet det



her indtil videre, og sådan lige få sådan praj om, om man var på rette vej. Fordi det tror jeg også lidt, jeg har følt, især i den her virkelig lange opgave, sådan hvor jeg har siddet og skrevet og skrevet, og nogle gange har jeg også tænkt sådan... altså gad vide, om jeg bare er altså på vej den helt forkerte retning, så det kunne måske have været fint, hvis man sådan kunne komme med et udkast til et eller andet og lige sådan få noget feedback på det. (Luna, interview nr. 2)

Citatet peger netop på en erkendelse i forhold til Lunas oplevelse af transformativ læring. Ved slutningen af 3.g identificerer Luna nogle punkter, der har betydning for hendes oplevelse af, at vejledningen bidrager til udviklingen af hendes opgave. I forhold til vejlederroller peger empirien på, at en variation i brugen af vejlederroller er hensigtsmæssig. Således fortæller Luna om, at både en instruktiv og en udfordrende vejledningsdidaktik har været meningsfuld i processen. Det er dog værd at fremhæve, at den instruktive vejlederrolle opleves meningsfuld i alle dele af vejledningsprocessen, og i den forbindelse peger Luna på tilgængelighed som væsentligt. Sideløbende med dette er der også et udtalt ønske om, at vejledning skal tilgodese mere affektive elementer. I forhold til fokus for vejledning peger empirien på Lunas erkendelse af, at et tydeligt fokus, en fælles forståelse af formålet og et skriftligt forlæg, er centrale for oplevelsen af, at vejledning hjælper hende. Man kan måske netop antage, at skriftlige forlæg som genstand for vejledningssamtalen kunne udgøre "et fælles tredje", der kunne tilføre vejledningen en sammenhængskraft og et tydeligt fokus.

## **Analyse – Fortællinger om vejledning fra en 1. årsstuderende**

### *Præsentation af casen*

Det følgende er en præsentation af de væsentligste fund i tilknytning til den vejledning, Veronika modtager i forbindelse med arbejdet med de skriftlige opgaver på første år på danskstudiet. Ærindet med analysen er både at vise, hvilke erfaringer Veronika kommer med fra gymnasiet, samt undersøge, hvordan de adresseres, og hvordan vejledning erfares i den nye institutionelle ramme.

Analyserne i afhandlingen viser, at Veronika i gymnasiet identificerer sig stærkt med den faglige kultur på danskstudiet, og at hun her ændrer sit meningsperspektiv, blandt andet ved at danne en stærk, selvstændig, faglig stemme (Drejer, 2018). Veronika starter på bacheloruddannelsen med vejledningserfaringer fra gymnasiet, der er knyttet til tekstnær, individuel vejledning. I overgangen til bacheloruddannelsen identificerer Veronika sig igennem det første år gradvist stærkere med den faglige kultur på universitetet. Samtidig identificerer hun sig som en studerende, der befinder sig i en indkultureringsproces, og som kritisk reflekterer over skrivning og sin udvikling som deltager i faget, og som er åben for vejlederens feedback. Veronika peger selv i interviews på, at individuel vejledning og feedback tæt knyttet til skriftlige opgaver, herunder til genre og faglig diskurs, i høj grad har bidraget til denne transformation. Nedenstående analyse udpeger, hvordan vejledningen på første år af bacheloruddannelsen har bidraget til Veronikas indkulturering.

*Vejledningshændelser i tilknytning til Veronikas skriveproces*

	<b>Tidspunkt og varighed</b>	<b>Deltagere</b>	<b>Lokale organisatoriske rammer og krav</b>	<b>Fokus i samtalen</b>
Første vejledning	05.11.2015 Efter den første opgave i litterær analyse på bachelorstudiet og inden den anden opgave på dette kursus. Den studerende medbringer udkast til opgaven.  15 minutter	Vejlederen samt den studerende	Forudgående instruks om roller i vejledningen: Den studerende skal være aktivt lyttende og åben samt overveje fokus i feedbacken.	Fokus for samtalen er feedback på genre og faglig diskurs i den studerendes første opgave.
Anden vejledning	21.04.2016 Efter den tredje opgave i litterær analyse på bachelorstudiet og inden den fjerde og sidste i disciplinen.  Den studerende medbringer disposition til opgaven.  15 minutter	Vejlederen samt den studerende.	Ingen instrukser for samtalen.	Fokus for samtalen er feedback på faglig diskurs, metoder og teorier i den studerendes tredje opgave.

**Tabel 2:** Rammer og indhold for vejledningshændelser knyttet til Veronikas første år på danskstudiet

*Hvilke indikatorer ser vi for udvikling i vejledning af skriveprocesserne?*

De to vejledninger, Veronika deltager i, har samme karakter: Der er tale om samtaler om større opgaver, som Veronika skriver på henholdsvis første og andet semester. Ved begge vejledninger er Veronikas opgaver i fokus. Desuden er begge vejledninger karakteriserede ved, at de er konkret handlingsanvisende og dermed peger fremad mod den næste opgave, Veronika skal skrive. Endelig er der i begge vejledninger fokus på faglig indkulturering og på ændring af meningsperspektiv gennem fokus på Veronikas fagligt-skriftlige ressourcer, herunder forståelse af genre, anvendelse af faglige begreber, metoder og teorier.

I den første vejledning lægger vejlederen ud med at give feedback på skrivesituationen og genren:

**Vejleder:** [...] du indleder med, hvor Rifbjerg har publiceret novellen og andre generelle betragtninger [...] pas på med at gøre det, det handler om tekstanalyse, og vi fralægger os forforståelse af teksten [...]

**Veronika:** Hvordan skal vi lave i en indledning ellers?

**Vejleder:** I gymnasiet er undervisningen ikke så disciplinagtigt, men her på uni stiller vi skarpt [på] forskellige elementer, fx analyse. Men du gør det rigtigt i selve teksten.

I dialogen peger vejlederen på det forhold, at Veronika skriver bredt formidlende ved at placere den analyserede tekst i en almen kulturel ramme og forudsætter, at hendes læser skal introduceres til teksten. Dermed peger vejlederen også på, at Veronika fortsætter en skrivning, som hun har tilegnet sig og udviklet i gymnasiet: Vejlederen adresserer Veronikas meningsperspektiv med henblik på, at det kan blive kritisk reflekteret af den studerende. Veronika har antaget, at hun skal skrive en litterær analyse, som hun er vant til i gymnasiet, og hun trækker dermed på sine tidligere skriveerfaringer, som hun i gymnasiekontekst blev anerkendt for.

Veronika har i skrivningen af den første opgave og inden vejledningen foretaget en ikke-reflekteret handling i den forstand, at hun har aktiveret skriveressourcer, som hun har udviklet i en anden faglig kontekst, nemlig i danskfaget i gymnasiet. Dette har Veronika gjort uden kritisk at reflektere ændringerne i den faglige kultur i overgangen til universitetet. Vejlederen italesætter ikke blot dette forhold, men udpeger også konkret i Veronikas tekstafsnit, hvor dette sker. Derved giver vejlederen Veronika mulighed for kritisk at reflektere og vurdere tidligere erfaringer fra en anden faglig kontekst. Denne kritiske refleksion giver Veronika mulighed for at udvikle sin faglige skrivning, og giver grundlag for en perspektivomdannelse.

I dialogen ses det, at Veronika spørger uddybende til vejlederens tematisering af dette forhold. Dermed viser passagen fra vejledningen et eksempel på optag: Vejlederen tager afsæt i en konkret passage i Veronikas tekst, og Veronika tager vejlederens pointe op og stiller et afklarende spørgsmål med henblik på at transformere sin faglige skrivning. Gennem optag udspiller der sig altså en dialog, som er rettet mod forandring i Veronikas fremtidige skrivehandlinger. Dialogen bliver potentielt produktiv ved at anvise en konkret retning i Veronikas indkultureringsproces (Dysthe 2003: 121). Veronika positionerer sig hermed i vejledningen som en aktiv deltager, der er åben over for feedback, og som ønsker blive indkultureret i faget. I den forstand trækker Veronika på de vejledningserfaringer, hun bringer med sig fra gymnasiet, hvor hun også udviklede sin faglige skrivning gennem tekstnær vejledning (Drejer 2018).

Den anden vejledningssekvens er karakteriseret ved en lignende dialogisk tilgang med optag som et centralt element. Også her er vejledningen tæt på teksten, konkret handlingsanvisende i forhold til skrivegenrer. Herved lægger dialogen op til at ændre meningsperspektivet hos Veronika:

**Vejlederen:** [...] formuler dig så præcist som muligt. Du kan komprimere din tekst, der er ingen grund til at forklare en jegfortæller. Så får du også en mere stram fremstilling. Man kommer til at signalere en ubeslutsomhed. Ved eksamensopgave bør du lave flere afsnit, evt. med overskrifter. Det er vigtigt, at du signalerer, at du har en klar struktur. I din metoderedegørelse får du fremstillet metoden fint. I eksamensopgaven bør du arbejde med at motivere dit metodeafsnit, ellers kan det godt blive to afsnit, der står hver for sig.

**Veronika:** Er der noget, jeg kan gøre?

**Vejlederen:** Ja, du stiller spørgsmål: Hvorfor er det relevant at bruge den her metode, hvad kan metoden gøre? Så er det ikke bare et ritual, men der er formål. Så kommer du også til at virke metodisk mere reflekteret [...] Hvor meget tid bruger du på at omstrukturere din tekst?

**Veronika:** Det er lidt løbende.

**Vejlederen:** Jeg tror, at du skal bruge et par dage på at omstrukturere, så får du en mere stram opgave. Så viser du, at du skriver på et overblik. Er der noget, du vil spørge om? Har det været svært?

Veronikas første spørgsmål i denne passage illustrerer ønsket om perspektivomdannelse, idet hun ønsker at udvikle sin skrivning, men spørgsmålet er bredt og ufokuseret. Vejlederens optag er rettet mod konkrete skrivehandlinger og peger på formål og funktion, og derved åbner dialogen op for, at Veronika kan ændre sit meningsperspektiv.

I et senere interview bliver Veronika bedt om at udpege det centrale i den vejledning, hun har modtaget på første år. Her slår Veronika ned på denne passage som det væsentligste i vejledningen:

**Veronika:** Det var nok med hensyn til min indledning. I gymnasiet, der har vi fået den der ... tragten eller pyramiden ... og det skal vi ikke her. Her der skal vi bare fortælle, hvad vi egentlig vil i opgaven. På den ene side synes jeg, det er lidt træls, for det er fedt at skrive sådan nogle indledninger.

Citatet illustrerer, at Veronika oplever at befinde sig i en overgangsposition mellem de to uddannelses-kontekster: På den ene side ønsker hun at ændre sit meningsperspektiv; hun vil udvikle sin akademiske skrivning og blive indkultureret i faget på universitetet. På den anden side er denne transformative læring et tab for hende, fordi hun forventes at afvikle tidligere tilegnede skriveressourcer. Men Veronika er bevidst om denne proces.

Senere i interviewet peger Veronika selv på, at hun har reflekteret og brugt vejlederens feedback:

**Veronika:** [...] jeg kiggede jo lidt på de kommentarer, hun [underviseren] havde givet, da jeg var til samtale med hende ... efterfølgende ... og prøvede at fokusere på at lade være med de ting, som hun sagde ikke var så gode, men blive ved med [det] som så virkede. Så ... fx indledningen, der prøvede jeg at lade være med at komme ind på noget med forfatter men bare fokuserede på min problemstilling.

Her udtrykker Veronika en kritisk refleksion og peger på en reflekteret handling i sin skrivning, som hun direkte kobler til vejledningen. En anden kritisk refleksion hos Veronika adresserer brugen af fagbegreber, som hun selv – og underviseren – udpeger som et centralt element i indkultureringsindhold. I den første vejledning fylder feedback på Veronikas brug af fagbegreber meget, og i det andet interview kommer hun ind på dette:

**Veronika:** ... hun [underviseren] har gjort meget i, at de skal sidde fast ... fagbegreberne ... så vil jeg også sige, at mange af dem bare sidder der [...] men hvis jeg ligesom kan se, at det her har jeg hørt om før, eller det har jeg set i analysen af en anden novelle, så går jeg lige ind og tjekker mine noter, og hvis jeg ikke kan finde det dér, så de Prezi som [underviseren] har lagt op.

Analysen af Veronikas opgaver viser, at hun konkret gennemgår en omfattende perspektivomdannelse, idet hun udvikler sine skriveressourcer med hensyn til akademisk genre og faglig diskurs (Drejer 2018). Veronika udvikler sig fra en delvist ikke-reflekteret position til en mere reflekteret position i forhold til overgangen til universitetet. Blandt andet med afsæt i vejledningen reflekterer Veronika over sine tidligere skriveerfaringer, og hun handler selvkritisk i forhold til dem. Dette er en indikator på udvikling i den forstand, at det viser, at Veronika gennem vejledningen ændrer sit meningsperspektiv og tilegner sig redskaber, der er væsentlige i hendes indkultureringsproces i faget i en akademisk kontekst.

### *Ændring i meningsperspektiv – erkendelse*

I det afsluttende interview med Veronika bliver hun spurgt, hvordan hun selv oplever den udvikling, hun har gennemgået på første år af sit studie:

**Veronika:** Jeg skriver nok lidt mere videnskabeligt [...] at det skal være klart og tydeligt, og at det ikke behøver at være så indviklet [...] Jeg tror bare, at det nu ligesom kommer til én, hvordan man skriver videnskabeligt, og at der ligesom er et formål med den her opgave. At det ikke bare er noget, jeg skriver for at skrive [...] jeg tror, at det er kommet i de forskellige fag, hvor vi har fat nogle forskellige skriveøvelser. De vejledninger vi har haft, at hun fortæller, hvad vi skal have fokus på, hvad vi har styr på, og hvad vi skal gøre bedre.

Veronika fremhæver flere forhold, der har haft betydning for hendes udvikling og for ændringen i meningsperspektivet: det er i Veronikas egen optik et samspil mellem erfaringer fra forskellige discipliner og den individuelle vejledning. En betingelse for, at samspillet mellem erfaringer fra andre discipliner og vejledningen kan bidrage til transformativ læring er, at Veronika reflekterer over og omsætter erfaringerne og feedbacken i konkrete skrivehandlinger. Dette bidrager den tekstnære, konkret handlingsanvisende feedback til. Herved kobler Veronika – i samspil med omgivelserne – tidligere og nuværende erfaringer sammen og skaber en form for kontinuitet i erfaringsdannelsen. Kontinuiteten betyder ikke, at perspektivomdannelsen er lineær eller at den finder sted i en jævn og uproblematisk udvikling, men snarere, at de forskellige elementer bliver reflekteret kritisk og vurderet i forhold til hinanden.

Veronikas fortælling om indkultureringsprocessen har strukturlighed med en klassisk sommerfuglemodel (Greimas, 1966 (1970)): Veronika starter i sin skrivning på bacheloruddannelsen "hjemme" i den forstand, hun aktiverer redskaber, som hun har tilegnet sig i gymnasial kontekst og trækker på skrivehandlinger, som hun har udviklet i danskfaget i gymnasiet. I mødet med undervisningen og feedbacken i starten af bachelorstudiet møder Veronika imidlertid modstand: Hun bliver ikke i samme grad som i gymnasiet anerkendt som deltager i faget, og hun skal til at tilegne sig nye faglige redskaber. I den individuelle, tekstnære vejledning tilbydes Veronika konkret hjælp til at udvikle sin skriftlighed og får herved anvist en mulig vej ind i faget i den nye, akademiske kontekst.

### **Diskussion – opsamling og anbefalinger**

I denne artikel har vi fokuseret analysen af de vejledtes læring i vejledningen ved bl.a. at anvende Deweys udviklingsbegreb, Mezirovs begreb om transformativ læring og Dysthes begreb om optag. Herved har vi kunnet konkretisere og afgrænse vores analyse af komplekse fænomener, men det er klart, at der er forhold ved deltagernes læring i vejledningsprocessen, som ikke kommer til udtryk i optag. Systematiske observationsstudier af vejledningshændelser, med fokus på vejledningsdialogen, kunne bibringe feltet en viden om, hvordan

vejledningsdialoger styrker, udfordrer eller svækker studerendes udvikling i opgaveskrivningsprocessen. Dette kunne fx undersøges gennem samtaleanalyse og analyse af talehandlinger. Dette er et oplagt fokus for fremtidig forskning af elevers og studerendes indkulturering igennem vejledning, idet man herved vil kunne få et dybere indblik i indkulturerings processer på mikroniveau.

Vi har gennem Lunas case vist eksempler på de erfaringer, elever bringer med sig fra gymnasiet, og gennem Veronikas case har vi peget på, hvordan de adskiller sig fra de nye erfaringer, men også, hvordan der i vejledningen kan etableres et rum for transformativ læring. Afslutningsvist vil vi diskutere, hvad vi kan lære af de vejledningserfaringer, eleverne kommer med fra gymnasiet, og give et bud på, hvilke udfordringer vejledere kan være opmærksomme på ved det institutionelle rammeskifte.

Analysen af Lunas narrativ peger på betydningen af tilgængelighed og tid, hjælp til valg af materialer samt inddragelse af skriftlige forlæg i vejledningen. Analysen viser samtidig også, at hun parallelt med sin faglige udvikling i vejledningen søger bekræftelse som deltager i den faglige kultur. Endelig viser analysen, at Lunas udviklingsbane ikke er en lineær proces, men derimod en sammensat, langsommelig bevægelse: Hun får ikke entydigt udviklet en position som indkultureret deltager i faget. På den ene side udvikler Luna sin selvstændige skrivning og deltagelse i vejledningen. På den anden side demonstrerer hun igennem hele sit 3-årige vejledningsforløb et ønske om tryghed og anerkendelse. Med denne analyse peger vi på, at indkultureringsprocessen ikke alene kan beskrives ved rekonstruktion af erfaring (Dewey) eller ved udvikling af meningsperspektiv (Mezirow). Hverken Dewey eller Mezirow ofrer interpersonelle dynamikker og positioneringer i vejledningen og skrivningen særlig opmærksomhed. Som analysen af Lunas case viser, kan netop disse forhold spille en væsentlig rolle i den lærendes indkulturering. Vi argumenterer for, at der ligger en opgave for forskning i vejledning og skrivning i systematisk at undersøge betydningen af anerkendelse i indkultureringsprocesser. En sådan undersøgelse kunne være teoretisk funderet på Honneths analyse af anerkendelsesbegrebets dialektik (Honneth 2008).

En mulig forklaring på, at Lunas udvikling som skriver og vejledt ikke ændrer væsentligt på hendes behov for tryghed og anerkendelse er, at hendes vejledning ikke konkret inddrager skriftlige forlæg, og at hun derfor ikke opnår klar indsigt i, hvornår og hvorfor hendes skrivning er fagligt anerkendelsesværdig. Derfor er det også en pointe, at vejledningen, også i gymnasiet, bør være tekstnær. Analysen af Veronikas narrativ viser netop, at en vejledning, hvor der eksplicit arbejdes med kontinuitet i erfaringsdannelsen, og hvor den studerende forventes og også selv ønsker at ændre sit meningsperspektiv, kan være et stærkt redskab i indkultureringen.

På baggrund af analyserne peger vi på, at der ikke nødvendigvis er en modsætning mellem "selvstændighed" og "stilladsering" (Simonsen & Wichmann-Hansen 2019) i den studerendes bevægelse ind i den faglige kultur. Vores analyser viser, at en positionering af den vejledte som novice i indkultureringsprocessen er en frugtbar tilgang: Den studerende kan *gennem* vejledning stilladseres til en mere selvstændig deltagelse i faget. Vi argumenterer for en vejledning, der bidrager til den studerendes kritiske refleksion gennem adressering af tidligere erfaringer. Konkret betyder det, at vi argumenterer for, at eksempelvis en førsteårsstuderende bør positioneres som en novice, der er på vej ind i en akademisk kultur og ikke som en studerende, der allerede har indtaget en selvstændig position i academia. Endelig viser vores analyser, at den vejledning, Veronika deltager i gennem det første år af sin bacheloruddannelse, i højere grad understøtter hendes faglige udvikling, fordi den er tekstnær og dermed konkret handlingsorienteret, og fordi den giver Veronika konkret mulighed for kritisk refleksion over sine tidligere erfaringer og meningsperspektiver.

Både Lunas og Veronikas udvikling kan opfattes som kritiske cases (Flyvbjerg, 2010): Begge cases repræsenterer deltagere, der tilegner sig det forventede faglige indhold, der identificerer sig med den faglige kultur, de er og

bliver en del af, og begge personer anerkendes som deltagere i fagene. Hvis Luna og Veronika oplever indkultureringen som en udfordrende og ikke-lineær proces, så vil andre elever og studerende, der i mindre grad har tilegnet sig fagets indhold, formentlig også opleve indkultureringen som udfordrende. Dermed argumenterer vi for, at fundene fra analyserne af Luna og Veronika er relevante i bredere sammenhænge. Generaliserbare elementer i de to cases kan endvidere knyttes til det forhold, at en markant del af de studerende på de videregående uddannelser kommer fra STX, hvor de har gjort sig erfaringer med vejledning i samme institutionelle rammesætning. Analyserne af de to cases illustrerer, at vejledning af skriveprocesser er et tidligt langstrakt fænomen og en proces, som fortsætter gennem hele uddannelsesforløbet. Dermed peger analyserne både tilbage på vejledningen i gymnasieskolen og frem mod vejledningsprocesser senere i uddannelsesforløbet. Det kan tilføjes, at eftersom gymnasiets studieforberedende sigte er særlig fremhævet i arbejdet med de store opgaver, så er viden om opgaver og opgavevejledning på de videregående uddannelser væsentlig for vejlederes praksis i gymnasieskolen. Ligeledes er viden om disse studieforberedende opgaver og de vejledningsprocesser, som er knyttet til disse, værdifuld for vejledere på de videregående uddannelser.

På baggrund af vores undersøgelse vil vi derfor pege på, at nedenstående punkter kan understøtte den studerendes udbytte af vejledning af skriveprocesser:

- Vejlederne skal facilitere *reflekteret læring* gennem (selv)kritisk refleksion rettet mod tidligere praktikker med henblik på *perspektivomdannelse*. Dette er en *indkultureringsproces*.
- Vejlederne skal hjælpe med at skabe kontinuitet i erfaringsdannelsen, men når de ikke møder den studerende med disse redskaber, kan det givetvis tilskrives, at de ikke har en viden om, hvad den studerendes forudsætninger er. Eller det kan tilskrives, at vejlederne ser et andet formål med vejledning.
- Vejlederne skal positionere vejledte i overgangen som novicer.
- Vejlederne skal integrere tekstmær vejledning, der konkret anviser, hvordan den vejledte kan udvikle sig. I casen fra universitetet ser vi denne.
- Vejlederne skal være tilgængelige.
- Vejlederne skal arbejde med tryk i vejledningsrummet.
- Vejlederne skal italesætte overgangen og bevægelsen fra novice til ekspert eller deltager med henblik på indkulturering.

## Litteratur

Ask, S. (2007). *Vägar till ett akademiskt skriftspråk*. Ph.D.-afhandling. Växjö University Press.

Bakhtin, M. M. & M. Holquist (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.

Bang-Larsen, A. (2021). Hvem sagde vejledning?. *CEPRA-Striben*, (27), s. 72-83.

<https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n27.401>

Bang-Larsen, A. (2021). Klyngevejledning – Kaos eller Quest?. *Nordisk Tidsskrift I Veiledningspedagogikk*, 6(1).

<https://doi.org/10.15845/ntvp.v6i1.3229>

Bang-Larsen, A. & Drejer, S.N. (2021). To elevers skriverudvikling. Artikel indsendt til publicering.

- Bastalich, W. (2017). Content and context in knowledge production: a critical review of doctoral supervision literature, *Studies in Higher Education*, 42:7, s. 1145-1157. DOI: [10.1080/03075079.2015.1079702](https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1079702)
- Bengtson, S. S (2018). Refleksioner over vejledningens relationelle dimension: undersøgelse af universitetsvejledning i praksis. I: Lund, L. & Thingholm, H. (red.): *Empirisk didaktik: udfordringer, refleksioner og potentialer undersøgt i forskellige pædagogiske praksisser*. Frederikshavn: Dafolo, s. 73-88.
- Boud, D., & A. Lee (2005). "'Peer Learning' as Pedagogic Discourse for Research Education." *Studies in Higher Education* 30: 501-16. DOI: [10.1080/03075070500249138](https://doi.org/10.1080/03075070500249138)
- Castelló, M. & Iñesta, A. (2012). Texts as Artifacts-in-Activity: Developing Authorial Identity and Academic Voice in Writing Academic Research Papers.
- Dewey, J. (2000). "Erfaring og opdragelse". Viborg: Rosinante, Viborg.
- Hardy, C. & Clughen, L. (2012). "Writing at university: student and staff expectations and experiences". I L. CLUGHEN and C. HARDY, eds., *Writing in the disciplines: building supportive cultures for student writing in UK higher education*. Bingley: Emerald, s. 25-53.
- Delamont, S., Parry, O. & Atkinson, P. (1998). Creating a Delicate Balance: the doctoral supervisor's dilemmas, *Teaching in Higher Education*, 3:2, s. 157-172. DOI: [10.1080/1356215980030203](https://doi.org/10.1080/1356215980030203)
- Dixon, K. & H. Hanks (2010). From poster to PhD: The evolution of a literature review. I: *The Routledge doctoral supervisor's companion: Supporting effective research in education and the social sciences*, M. Walker & P.. Thomson, s. 51 – 65. London: Routledge.
- Drejer, S. (2018). *Overgange og udviklinger. To skriveres transition mellem gymnasium og universitet i fagene dansk og fysik*. Ph.d.-afhandling, Institut for Kulturvidenskaber, SDU.
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum. Skrivning og samtale for at lære*. Aarhus: Klim
- Dysthe, Olga (2003). *Dialogisk samspil og læring*. Århus, Forlaget Klim.
- Ebbensgaard, A., Jacobsen, J.C. & Ulriksen, L. (2014). *Overgangsproblemer mellem grundskole og gymnasium i fagene dansk, matematik og engelsk*. IND's skriftserie nr. 37.
- Emilsson, U. M., & E. Johnsson (2007). "Supervision of Supervisors: On Developing Supervision in Postgraduate Education." *Higher Education Research and Development* 26: s. 163-179. DOI: [10.1080/07294360701310797](https://doi.org/10.1080/07294360701310797)
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet (Five Misunderstandings about Case-Study Research). I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder*. København: Hans Reitzels Forlag, s. 463-487.
- Frank, Arthur W. (2015). "Selves, Holding Their Own with Illness", *Creative Dialogues: Narrative and Medicine*, edited by I. Fernandes et al. Cambridge Scholars Publishing, 2015, s. 120-129.



- Gamoran, A., & Nystrand, M. (1991). Background and instructional effects on achievement in eighth-grade English and social studies. *Journal of Research on Adolescence*, 1(3), s. 277–300. [https://doi.org/10.1207/s15327795jra0103\\_5](https://doi.org/10.1207/s15327795jra0103_5)
- Gatfield, T. (2005). "An Investigation into PhD Supervisory Management Styles: Development of a Dynamic Conceptual Model and its Managerial Implications." *Journal of Higher Education Policy and Management* 27: s. 311-25. DOI: 10.1080/13600800500283585
- Geertz, Clifford (1973). *The interpretation of cultures: selected essays*. New York: Basic Books.
- Greimas, A.J. (1973). *On Meaning: Selected Writings in Semiotic Theory*. Theory and History of Literature, 38. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Holmegaard, H.T., Madsen, L.M. & Ulriksen, L. (2014a). "A journey of negotiation and belonging: understanding students' transitions to science and engineering in higher education". *C S S E*, 9, s. 755-786.
- Holmegaard, H.T., Madsen, L.M. & Ulriksen, L. (2014b). "To Choose or Not to Choose Science: Constructions of desirable identities among young people considering a STEM higher education programme". *International Journal of Science Education* 36 (2), s. 186-215.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkendelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and Identity. The discursal construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Kiley, M. 2011. "Developments in Research Supervisor Training: Causes and Responses." *Studies in Higher Education* 36: s. 585-599. DOI: 10.1080/03075079.2011.594595
- Krogh, E. (2014). "Overgangen fra grundskole til gymnasium. En elevskrivners håndtering af skiftende skrivekulturer og positioneringer. I Andersson, P., Lyngfelt, A., Nordenstam, A., Widhe, O. (red.): *Mångfaldens möjligheter. Litteratur- och språkdiraktik i Norden*. University of Gothenburg, s. 156-180.
- Krogh, E. (2016). De store formater: Et studie i skrive- og skriveudviklinger i undersøgende skrivning. I Krogh, E. & Jakobsen, K.S. (red.). *Skriverudviklinger i gymnasiet*. Odense: Syddansk Universitetsforlag, s. 71-105..
- Krogh, E., Christensen, T. & Jakobsen, K. (2015). *Elevskrivere i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Krogh, E. & Hobel, P (2012). ""Årets bedste opgave": en analyse af en elevtekst i dens kontekst". Matre, S.; Sjøhelle, D.K. og Solheim, R. (red.). *Teorier om tekst i møde med skolens lese- og skrivepraksiser*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 137-150.
- 
- Lea, M. (2012). "New Genres in the Academy: Issues of Practice, Meaning Making and Identity". I *Selves and Texts in Academic Societies. Studies in Writing*, vol. 24. Bingley: Emerald, s. 93-109.

Lea, M. R. & Brian V. Street (2006). The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications, *Theory Into Practice*, 45:4, s. 368-377, DOI: [10.1207/s15430421tip4504\\_11](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11)

Lee, Anne. 2008. "How are Doctoral Students Supervised? Concepts of Doctoral Research Supervision". *Studies in Higher Education* 33: s. 267-81. DOI: [10.1080/03075070802049202](https://doi.org/10.1080/03075070802049202)

---

Lee, Alison, & B. Green. 2009. "Supervision as Metaphor." *Studies in Higher Education* 34: s. 615-30. DOI: [10.1080/03075070802597168](https://doi.org/10.1080/03075070802597168)

Lillis, T.M. (2009). "Bringing Writers' Voices to writing research". I Carter, Lillis og Parkin (red.): *Why Writing Matters: Issues of Access and Identity in Writing Research and Pedagogy*, Studies in Written Language and Literacy, s. 169-187.

Lillis, T.M. (2008). "Ethnography as Method, Methodology, and "Deep Theorizing": Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research". I *Written Communication* 2008; 25; 353. SAGE Publications.

Lillis, T.M. (2001). *Student Writing: Access, Regulation, Desire*. London, New York: Routledge

Loseke, D.R. (2007). The Study of Identity as Cultural, Institutional, Organizational, and Personal Narratives: Theoretical and Empirical Integrations. *The Sociological Quarterly*, 48(4), s. 661-688.

Lunsford, A. & Lunsford, K (2008). "'Mistakes Are a Fact of Life': A National Comparative Study". I *College Composition and Communication*, vol. 59 (4), s. 781-806.

Mezirow, J. (2012). "Hvordan kritisk refleksion fører til transformativ læring". I Illeris, K. (red.) *49 tekster om læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, s. 156-172.

Nelson, N. & Castello, M (2012). "Academic Writing and Authorial Voice". I Castelló, M. & Donahue, C. (red.). *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies*. Studies in Writing, 24. Bingley: Emerald, s. 19-31.

Pearson, M. (2005). Framing research on doctoral education in Australia in a global context, *Higher Education Research & Development*, 24:2, s. 119-134. DOI: [10.1080/07294360500062870](https://doi.org/10.1080/07294360500062870)

Pearson, M., & A. Brew (2002). Research Training and Supervision Development. *Studies in Higher Education* 27: s. 135-50. DOI: [10.1080/03075070220119986c](https://doi.org/10.1080/03075070220119986c)

Prior, P. & Bilbro, R. (2012). Academic Enculturation: Developing Literate Practices and Disciplinary Identities. I Castelló, M. & Donahue, C. (red.). *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies*. Studies in Writing, 24. Bingley: Emerald, s. 19-31.

Riessman, C.K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Simonsen, K.B. & Wichmann-Hansen, G. (2019). "Udvikling af studerendes selvstændighed: Stilladsering i bachelorvejledning". DUT årgang 15, nr. 27.

Sommers, N. & Saltz, L. (2004). The Novice as Expert: Writing the Freshman Year. *College Composition and Communication*, 56(1), s. 124-149.

Street, B. & Robinson-Pant, A. (2012). "Students' and Tutors' Understanding of "New" Academic Literacies Practices". I Castollo & Donahue (red.): *University Writing. Selves and Texts in Academic Societies. Studies in Writing vol. 24*. Bingley: Emerald.

Undervisningsministeriet. (2017). *Læreplan – Studieretningsprojektet 2017*. STX – læreplaner af 01/08/2017.

Wichmann-Hansen, G., Eika, B., & Mørcke, A. M. (2007). Hvad findes der af litteratur om vejledning? – Litteratursøgning med fokus på publicerede, evidensbaserede studier. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 2(3), s. 11-19. Hentet fra <https://tidsskrift.dk/dut/article/view/5636>

Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. The Guilford Press.

Zeuner, L. (2010). Interdisciplinære erkendelsesprocesser. I Zeuner, L., Beck, S., Frederiksen, L.F., Paulsen, M. & Sørensen, E.K. (red.). *Ret og gyldighed i gymnasiet: Fjerde delrapport fra forskningsprojektet Nye lærerroller efter 2005-reformen* (s. 449-472). Gymnasiepædagogik, 76. Odense: Syddansk Universitet, Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier.

### Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den.

Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives ift. ovenstående bibliografiske oplysninger

© Copyright  
DUT og artiklens forfatter

Udgivet af  
[Dansk Universitetspædagogisk Netværk](#)

# “Det er lidt snyd, er det ik?”

## En kvalitativ undersøgelse af specialevejledning som forskningspraktik

**Gitte Wichmann-Hansen**<sup>1</sup>, Centre for Educational Development, Aarhus Universitet

**Anna Bager-Elsborg**, Aarhus Maskinmesterskole

**Sune Dueholm Müller**, Institut for Virksomhedsledelse, Aarhus Universitet

### Abstract

I denne artikel undersøger vi muligheder og begrænsninger ved en konkret vejledningsmodel, som en specialevejleder har udviklet, hvori studerende tilbydes partnerskab i form af tæt samarbejde og medforfatterskab på en artikel. Vi tager afsæt i litteraturen om "studerende som partnere" og placerer modellen teoretisk inden for denne litteratur som en radikal og elitær udgave af forskningssamarbejde med studerende. Datagrundlaget er longitudinale fokusgruppe-interviews og individuelle interviews med fire specialestuderende. Analysen viser, at de studerende oplever muligheder for et stort læringsudbytte, intens sparring og større jobafklaring. Samtidig viser analysen, at modellen er ressourcekrævende og appellerer til særligt ambitiøse studerende og vejledere.

Artiklen bidrager med nye fund om de indre spændinger mellem styring og selvstændighed, der kan opstå i vejledningen, når vejlederen har flere roller, nemlig rollen som både vejleder, bedømmer og projektleder. Artiklen afsluttes med en række råd til, hvad man bør være opmærksom på i implementeringen af denne type vejledning.

### Indledning

Aktiv læring, studenterdeltagelse, engagerende undervisning og lignende plusord har for længst erobret det universitetspædagogiske vokabular. De udtrykker et konstruktivistisk ideal om at fremme studerendes læring gennem meningsfulde, autentiske aktiviteter (Biggs, 2012). Et nyere begreb, som i stigende grad vinder indpas i den universitetspædagogiske litteratur, og som repræsenterer en mere radikal tilgang til aktiv læring, er "studerende som partnere" (*Students as partners*) (Gravett et al., 2020). Begrebet dækker over mere og andet end at aktivere de studerende gennem undervisningsformer som fx "flipped classroom", "cooperative learning" og "online quizzes". Det indebærer en gennemgribende anden relation mellem studerende og undervisere, idet parterne indgår i en samarbejdsrelation, hvor de studerende forventes at bidrage til enten gennemførelse og udvikling af undervisningen eller til gennemførelse af et konkret forskningsprojekt (Healey et al., 2014). En nyttig og ofte citeret definition af begrebet er "... a collaborative, reciprocal process through which all participants have

---

<sup>1</sup> Kontakt: gwh@au.dk

the opportunity to contribute equally, although not necessarily in the same ways, to curricular or pedagogical conceptualization, decision-making, implementation, investigation, or analysis" (Cook-Sather et al., 2014, s. 6–7). Definitionen markerer, at det er en proces og ikke et produkt. Det er en måde at arbejde sammen på, hvor studerende tildeles et autentisk ansvar og dermed indgår som aktive medskabere og ressourcer frem for forbrugere af undervisning og forskning (Jung, 2019).

Eksempler på partnerskaber kan være kurser, hvor studerende står for planlægning, gennemførelse eller evaluering af dele af undervisningen (Hill et al., 2019) eller specialeforløb, hvor den studerende indgår i vejlederens igangværende forskningsprojekter, og hvor de efterfølgende sampublicerer en artikel (Jeppsson & Haglund, 2019).

Ideen om at invitere studerende ind som samarbejdspartnere i forskning har også fået politisk opbakning i det seneste årti. For eksempel har flere danske universiteter i deres strategiske rammekontrakter prioriteret forskellige former for forskningssamarbejde med studerende, bl.a. gennem "studererinddragelse i forskningsprojekter" (Hansen et al., 2020). Strategien bakkedes op i en aktuel rapport fra Uddannelses- og Forskningsministeriet [UFM] om, hvordan universiteterne kan styrke forskningsbaseringen af deres uddannelser bl.a. ved at bruge de specialestuderende som samarbejdspartnere i forskningsprojekter (UFM, 2020, s. 60).

Det er sidstnævnte form for partnerskab, vi sætter fokus på i denne artikel, dvs. et samarbejde mellem specialevejleder og specialestuderende, hvor den studerende tildeles rollen som medforsker og potentielt medforfatter på artikler. Vi har valgt at fokusere på denne form, dels fordi den repræsenterer den mest vidtgående version af at inkludere studerende som partnere i forskningsaktiviteter i form af sampublicering og høje selvstændighedskrav til den studerende (Levy, 2011), og dels fordi litteraturen endnu kun rummer begrænset viden om den dertil knyttede vejledningspraksis (Moore & Felten, 2018). Litteraturen efterspørger flere konkrete eksempler på, hvordan et samarbejde kan realiseres i specialevejledning (Hansen et al., 2020) samt mere systematisk viden om, hvordan det opleves set fra hhv. vejledernes og de studerendes perspektiv (Healey et al., 2014).

Vi undersøger derfor en konkret model, som en specialevejleder har udviklet og praktiseret de seneste 7 år, hvori studerende tilbydes partnerskab. Undersøgelsen er styret af følgende overordnede forskningsspørgsmål: *Hvilke muligheder og begrænsninger rummer en vejledningsmodel, hvor specialestuderende indgår som medforskere og medforfattere i tæt partnerskab med vejlederen?*

Først gives et overblik over den spirende forskning om "studerende som partnere". Dernæst præsenteres den konkrete vejledningsmodel. Vejlederens motiver, pædagogiske valg og erfaringer beskrives som en del af modellen, og valget af begrebet om "studerende som partnere" som meningsfuld teoriramme til at forstå den konkrete vejledningspraksis begrundes. Endelig underkastes modellen et kritisk blik, idet den analyseres og diskuteres med afsæt i interviews med de specialestuderende, som har gennemført forløbet.

Vejlederen i den aktuelle case er artiklens sidste-forfatter (Sune Dueholm Müller). Artiklens to andre forfattere har erfaring med universitetspædagogisk udviklingsarbejde og har forestået dataindsamling og analyse.

### *Specialevejledning som forskningssamarbejde*

Ofte nævnes kandidatspecialet som det uddannelseselement, der bedst muliggør et tæt samarbejde og partnerskab mellem forskere og studerende (UFM, 2020). Forklaringen er, at specialet dels er den lærings- og

eksamensform, som i særlig grad åbner for studerendes mulighed for at bidrage til vidensproduktion (og ikke kun reproduktion af viden) (Rienecker et al., 2019), dels repræsenterer overgangen fra studerende til professionel og arbejdsmarkedsparat (de Kleijn et al., 2013). På specialniveau forventes studerende at kunne producere – og ikke kun reproducere – viden og dermed *potentielt* bidrage til faget med ny viden (Ginn, 2014).

Dette gør studerende til attraktive samarbejdspartnere set fra *vejlederens* synspunkt, fordi de kan bidrage til og løfte vejlederens egen forskning (Eagan et al., 2011). Studerende kan med deres projekter åbne nye forskningsfelter og stille andre spørgsmål end vejlederen. Dermed kan nye indsigter og erkendelser udvikles og analytiske pointer forfines gennem fælles analysearbejde (Hansen et al., 2020). Særligt kan de studerende som medforskere bidrage til vejlederens forskningsproduktion både i form af hjælp til dataindsamling og -behandling og i særlige tilfælde deltagelse i artikelskrivning (Burks & Chumchal, 2009).

Set fra *de studerendes* synspunkt er der også mange gevinster ved at indgå i et partnerskab med forskere. Studier viser, at studerendes højere ordens læring øges markant, når de involveres som aktive og ansvarlige bidragsydere i forskningsaktiviteter (Healey et al., 2014; Osborn & Karukstis, 2009). Det gælder især udvikling af kompetencer som kritisk tænkning, effektiv kommunikation og løsning af komplekse problemstillinger (Simpson et al., 2019). Andre vigtige gevinster er øget selvtillid og motivation (Wulf-Andersen et al., 2015) forbedret gennemførelse (Kuh, 2008) samt større forståelse for forskningsprocessen (Jung, 2019). Der er imidlertid ikke enighed i litteraturen om, hvorvidt forskningssamarbejdet giver studerende mere lyst til at forfølge en forskningskarriere. Forskningssamarbejde synes at være en vigtig rekrutteringskanal for ph.d.-studerende inden for især STEM-fagene (Christensen & Tegmejer, 2015; Laursen et al., 2010), mens det ikke i samme grad er tilfældet i humanistiske fag (Thiry et al., 2012).

Uafhængigt af fagforskelle ser det ud til, at effekten af forskningssamarbejde på studerendes læring og senere valg af forskningskarriere er størst, hvis samarbejdet har været præget af tæt mesterlærevejledning med mulighed for imitation og korrektion (Kuh, 2008; Kuh & Donnell, 2013). Det er herigennem, at studerendes tiltro til egne kompetencer som forsker opbygges, hvilket kan motivere til at forfølge en forskningskarriere (Shaw et al., 2013; Kiley and Cumming, 2015).

I lyset af at vejledning tilsyneladende spiller en afgørende rolle, er der påfaldende få studier, der undersøger konkrete vejledningspraksisser, og hvilke didaktiske valg samarbejdsformen indebærer (Moore & Felten, 2018). For at få en mere nuanceret forståelse af mulige styrker og udfordringer i vejledningsmodellen bidrager vi med et konkret eksempel på, hvordan modellen kan udformes.

### **Beskrivelse af en konkret model for specialevejledning som forskningssamarbejde**

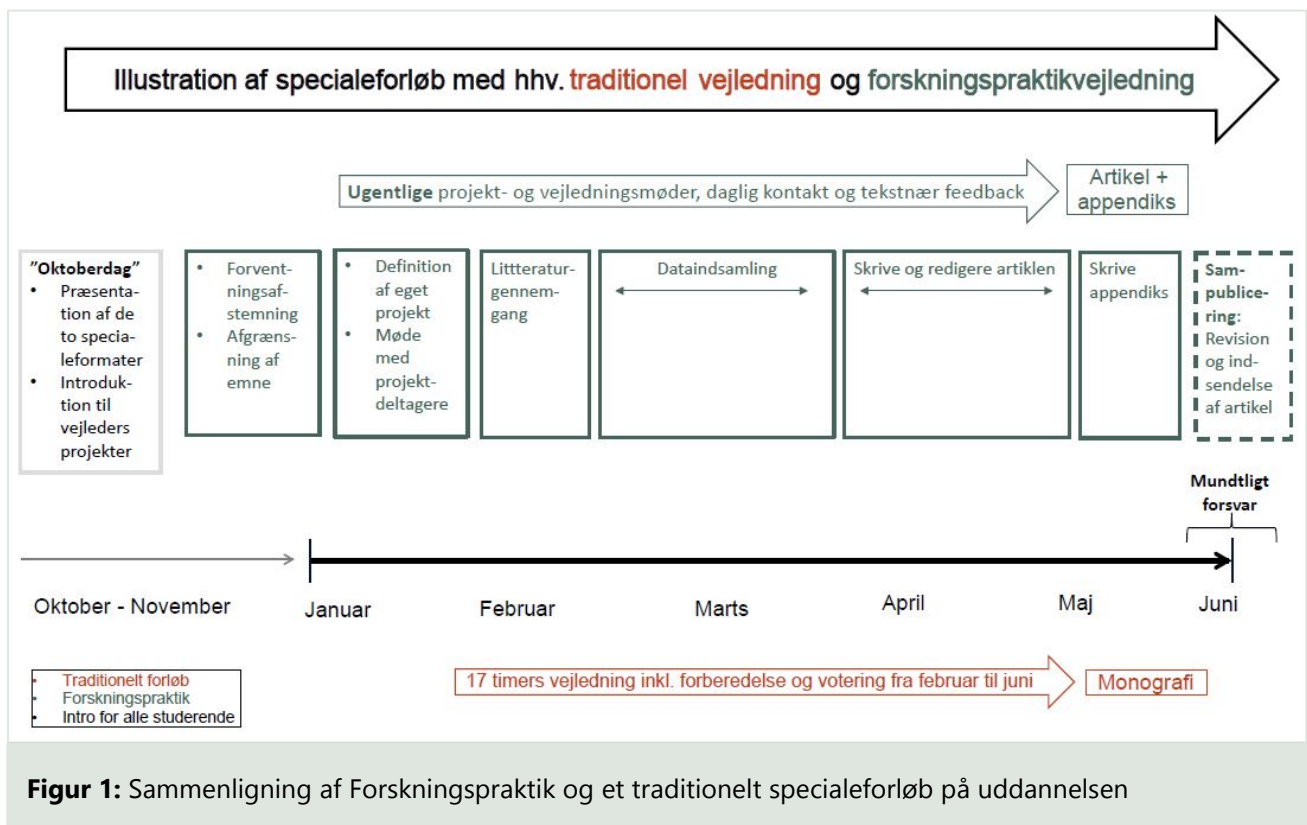
I dette afsnit beskrives den model for specialevejledning, som artiklens sidsteforfatter har udviklet og praktiseret siden 2013 på kandidatuddannelsen i IT, Kommunikation og Organisation (ITKO), på Aarhus Universitet. Modellen benævnes af vejlederen som "Forskningspraktik".

#### *Baggrund og organisering*

Modellen blev oprindeligt udviklet for at give studerende mulighed for at prøve kræfter med et forskningsprojekt, samtidig med at vejleder kunne vurdere deres egnethed som ph.d.-kandidater. Modellen er siden blev udvidet som et tilbud til alle studerende, der har ambitioner og mod på at prøve noget andet og mere end det traditionelle speciale. Hvert år vælger 1-4 studerende ud af årgangens cirka 100 studerende at indgå i modellen.

Forskningspraktikmodellen tager afsæt i samme fagbeskrivelse som det traditionelle speciale på ITKO-uddannelsen, og modellen er dermed underlagt de samme læringsmål og rammevilkår, fx det samme antal ECTS. Modellen er blot en anden måde at udfylde fagbeskrivelsens rammer for specialet på. Forskningspraktik er således ikke en erstatning for specialet eller en "ekstra-curriculær aktivitet". Den er et tilbud til særligt interesserede studerende, der har lyst og mod på at skrive et speciale, hvor de indgår i et tæt forsknings- og skrivesamarbejde med vejlederen.

Figur 1 viser, hvordan forskningspraktikken adskiller sig fra et traditionelt specialeforløb på væsentlige parametre, som handler om varighed, eksamensproduktet og vejledningsformen, herunder mødeintensitet og feedback.



**Figur 1:** Sammenligning af Forskningspraktik og et traditionelt specialeforløb på uddannelsen

Som det fremgår af Figur 1, starter forløbet principielt allerede i efterårssemestret med den såkaldte "Oktoberdag", hvor alle studerende introduceres til specialet i det kommende forårssemester. Her præsenteres de studerende for muligheden for at tilvælge Forskningspraktik, der italesættes som en mulighed for at indgå i et forskningsmæssigt samarbejde, skrive en videnskabelig artikel og bidrage med ny viden. Beskeden er at "alle kan forske", og at "man ikke nødvendigvis skal være 12-talsstuderende, men skal have ambitioner om at være det". Det understreges, at forskningspraktikken kræver arbejdsflid, men at læringsudbyttet til gengæld er stort qua adgang til vejlederens forskningsnetværk og -data, hyppig vejledning og tekstnær feedback.

De studerende kan enten selv komme med projektidéen eller træde ind i et eksisterende forskningsprojekt. "Oktoberdagen" bruges som anledning til kort at præsentere igangværende projekter, som studerende har mulighed for at engagere sig i.

### *Vejledningsform*

Efter "Oktoberdagen" aftaler interesserede studerende et møde med vejlederen. Formålet er at tale med de studerende om deres interesser og motivation, forklare forskningspraktikmodellen i detaljer og diskutere om ét af de omtalte projekter matcher deres interesser.

På første møde drøftes gensidige forventninger til forløbet og samarbejdsformen, ligesom projektplanen og milepæle drøftes. Behovet for sammen at finde et fokus for de studerendes projekt (og artikel) italesættes. Dette fordrer tæt dialog inden specialestart, således at forskningsspørgsmål og projektplan er på plads ved semesterstart. Det betyder, at vejledningen reelt påbegyndes inden specialestart, og at vejledningen strækker sig over en længere periode (oktober-juni) sammenlignet med det traditionelle speciale (februar-juni). Se Figur 1.

Vejlederen fungerer som forskningsmæssig og fagfaglig sparringspartner, der involveres i *alle* aspekter af projektet, herunder design af undersøgelsen (hjælp til litteratur-gennemgangreview, etablering af forskningsdesign, valg af metoder etc.) og opfølgning på undersøgelsen (fastlæggelse af analysestrategi, udarbejdelse af kodeskema, valg af statistiske beregningsmodeller etc.). Vejlederen går så at sige i "maskinrummet" med den studerende og demonstrerer analyser, hjælper med beregninger mm. I den traditionelle specialevejledning er vejlederen langt mindre involveret i projektets detaljer, og vejlederen er kun i begrænset omfang med til at træffe centrale beslutninger om vigtige indholdsmæssige valg i projektet.

I forskningspraktikken afholdes der meget hyppige møder (typisk én eller flere gange ugentligt) med de studerende, og vejleder er tilgængelig på telefon, e-mail og lignende dagligt. Denne hyppige og tætte vejledning står i modsætning til den vejledning, de studerende kan forvente at få i forbindelse med det traditionelle speciale, hvor der er timenormer for vejledning (17 timer i alt inkl. votering).

### *Samarbejde med eksterne partnere*

Hvis de studerende træder ind i et eksisterende forsknings samarbejde, arrangeres et møde med samarbejdspartnerne i projektet mhp. at forventningsafstemme og brainstorme over artikelidéer. I øvrigt inviteres de studerende til at deltage i relevante projektmøder med samarbejdspartnerne i specialeperioden. Sammen med partnerne drøftes og tilrettelægges undersøgelser under forskningspraktikken.

### *Eksamensform (Artikel)*

Som det fremgår af Figur 1, er eksamensformen i det traditionelle speciale, at de studerende skriver en monografi, som de forsvare mundtligt. I Forskningspraktikken skriver de studerende derimod en artikel samt et appendiks (en læringsrapport), og begge dele forsvares mundtligt.

Aftalen er, at efter endt eksamen skal artiklen blive til en videnskabelig publikation, hvor alle optræder som medforfattere. Siden 2013 har mere end 15 studerende været i forskningspraktik, og i alle tilfælde er der kommet en videnskabelig publikation ud af samarbejdet, som enten er udgivet eller i review.

Drøftelsen af "publication outlets" påbegyndes, så snart de studerede har afsluttet litteratursøgningen. De bliver bedt om at overveje: Hvilken akademisk samtale eller diskurs er artiklen en del af? Hvilket forskningsfællesskab interesserer sig for emnet? Hvilke tidsskrifter eller konferencer udgiver artikler om emnet? Når valget er truffet,



tilskyndes de studerende til at bruge konferencen eller tidsskriftets skabelon samt aflure den arketyperiske artikelstruktur.

Når de studerende begynder at skrive på deres artikel, læses tekstudkastene grundigt, og der kommenteres ad flere omgange med detaljeret feedback. Dette er en nødvendig lærings- og kvalitetssikringsaktivitet, da der arbejdes med et nyt format (videnskabelig artikel på engelsk).

Vejleder skriver dog ikke på artiklen i specialeperioden. Dette er for at undgå habilitetsproblemer i forbindelse med forsvar og karaktergivning. Vejleder forpligter sig til gengæld til at overtage ansvaret for artiklen *efter* forsvaret frem mod publikation.

Foruden artiklen skal de studerende som nævnt vedlægge et appendiks i form af en læringsrapport, hvori de beskriver deres læringsudbytte og arbejdsproces (den faktiske kontra efterrationaliserede proces i videnskabelige artikler). Til formålet udleveres en skabelon indeholdende overskrifter og forslag til emner, som læringsrapporten kan berøre. Denne læringsrapport har typisk et omfang på 25-35 sider. I modsætning til artiklen læses læringsrapporten *ikke* af vejleder. Begrundelsen er dels, at læringsmålene tilsiger, at de studerende selv skal kunne forklare og forsvare, hvad de har lært, og dermed udvise en høj grad af selvstændighed. Dels er det en uskreven regel i forbindelse med det traditionelle speciale på uddannelsen, at specialevejledere ikke læser eller kommenterer på mere end 30% af det skriftlige produkt – igen for at værne om de studerendes selvstændighed. Læringsrapporten er dog genstand for samtale og diskussion i forbindelse med vejledningsmøder, hvis de studerende har behov for sparring.

### Hvordan kan modellen forstås teoretisk?

Modellen kan kategoriseres som den variant af partnerskab med studerende, som ifølge Healey et al (2014) hører under betegnelsen *forskningssamarbejde*, og som forfatterne yderligere kategoriserer som *elite-modellen*. (Healey et al., 2014, s. 41). Det er en model, hvor få udvalgte studerende tilbydes adgang til et forskningsmiljø i længere tid under tæt vejledning af én eller flere erfarne forskere. Det er typisk et ekstra-curriculært tilbud, der kan strække sig fra nogle uger i et laboratorium (Thiry et al., 2012) til et helt år, som det fx kendes fra Forskningsåret på Medicinuddannelsen i Danmark (Christensen & Tegtmeyer, 2015).

Den anden variant er en *mainstreaming model*, hvor alle studerende i et fag eller på en uddannelse indgår som medforskere, fordi rollen er indtænkt og integreret i studieordningen (Jenkins og Healey, 2012). Selvom Forskningspraktikmodellen er indlejret i en curriculær aktivitet, er der ikke tale om en mainstream-model, da den tilvælges af få studerende.

Inden for elitemodellen kan studerende tildeles forskellige roller. I Bovill et al.'s (2016) terminologi er de studerendes rolle i Forskningspraktikken at være *medforskere (co-researchers)*, idet de indgår i et team af forskere og udfører opgaver, som sikrer fremdrift i et forskningsprojekt, der involverer flere partnere og interessenter, som fx at styre et projekt og lede et møde. Samarbejdsformen består i hyppige vejledningsmøder, fagfaglig rådgivning, arbejdsfællesskab og sampublicering. Sidstnævnte element, *sampublicering*, udgør ifølge Levys (2011) teori den mest radikale version af forskningssamarbejde, man kan tilbyde og afkræve studerende, fordi forfatterskab forudsætter en høj grad af selvstændighed, og studerende inddrages i *hele* forskningsprocessen.

Med brug af teoretiske begreber fra litteraturen om "studerende som partnere" kan den konkrete vejledningspraksis defineres som:

- Et *forskningssamarbejde*
- i form af en *elitemodel*,
- hvor specialestuderende tilbydes rollen som *medforskere*
- og forventes at bidrage som *medforfattere* på en artikel sammen med vejlederen.

At modellen teoretisk kan kategoriseres som partnerskab skyldes ikke (kun) den hyppige og tætte vejledning, eller at vejlederen giver adgang til sit miljø og sine data. Det skærende punkt er, at studerende er *medforskere*, dvs. at de *producerer* forskning, som vejlederen får direkte udbytte af enten i form af en publikation eller i form af hjælp til sine analyser og dataindsamling.

For at forstå vejledningsformen i sin helhed er det yderligere nødvendigt at indplacere den i sin rette fagkontekst, dvs. den samfundsvidenskabelige fagtradition. Forskningssamarbejde med studerende er udbredt i STEM-fagene (Laursen et al., 2010), hvor studerende typisk skriver speciale i tilknytning til eksisterende forskningsprojekter, som styres og defineres af vejlederen (Madsen & Winsløw, 2009, s. 760). At knytte studerende til eksisterende forskningsprojekter er derimod en atypisk vejledningsform i de samfundsvidenskabelige uddannelser (Magnusson & Zackariasson, 2019). For det første er der begrænset tradition for at arbejde i forskningsgrupper og at sampublicere inden for disse områder. Becher (1994) skelner imellem urbane og rurale forskningsfelter som et kulturelt karakteristikum, der betegner, hvor "befolket" et forskningsområde er (Becher, 1994, s. 153), og han konkluderer at de samfundsvidenskabelige områder typisk har være tyndere befolket, dvs. med relativt få forskere om brede forskningsfelter.

For det andet er selvstændighed en helt central værdi og et eksplicit læringsmål i de samfundsvidenskabelige specialer (Magnusson & Zackariasson, 2019). For at værne om de studerendes selvstændighed er mange samfundsvidenskabelige vejledere tilbageholdende med at give råd og input til de studerende (Barnes & Cheng, 2019; Todd et al., 2006). Tilsvarende tolker de studerende ofte kravet om selvstændighed som ensbetydende med, at de ikke må bede om vejlederens hjælp (Greenbank & Penketh, 2009; Todd et al., 2004; Malcolm, 2012).

Ovenstående træk ved den samfundsvidenskabelige fagtradition er forklaringen på, at vejlederen tildeler de studerende en rolle i forskningspraktikken, der er mere end blot at være assistenter på hans eller hendes projekter. De forventes at definere problemstillingen selv, de har stor indflydelse på vigtige valg i projektets dataindsamlings- og analysefase, og de er hovedskrivere på artiklen. Men ligesom det kendes fra STEM-fagene, får de studerende i Forskningspraktikmodellen stillet et miljø og tæt sparring til rådighed samt adgang til data. I den forstand kombinerer modellen traditioner fra både "hårde" og "bløde" forskningstraditioner (Biglan, 1973).

Efter at have udfoldet modellen og indplaceret den i relevant litteratur vender vi os nu mod at undersøge modellen empirisk set fra studerendes synspunkt.

## Metode

Undersøgelsen er designet som casestudie, da formålet er at opnå detaljeret og praksisbaseret viden om et afgrænset fænomen (Ramian, 2012); i dette tilfælde muligheder og begrænsninger ved en konkret vejledningspraksis. Casen er strategisk valgt som en *unik case* (Yin, 2009), idet casen repræsenterer en radikal variant af vejledning som forskningssamarbejde ifølge dominerende teorier og studier på området (se fx Levy,

2011). Casens analyseenhed er den konkrete specialevejledningsmodel, som vi har beskrevet ovenfor, og som vi undersøger empirisk gennem kvalitative interviews med de fire specialestuderende, som senest indgik i et forskningssamarbejde med vejlederen. Alle fire studerende er kvinder.

*Empiri – kvalitative interviews*

Interviewene blev gennemført longitudinalt hen over forårssemestret 2020, fordelt med et fokusgruppeinterview i starten af semestret (januar) og midtvejs (april). Efter afsluttet eksamen i slutningen af semestret (juni) interviewede vi igen de fire studerende, men denne gang individuelt grundet koordinationsvanskeligheder givet de studerendes liv som dimittender. Fokusgruppeformatet valgte vi ud fra et ønske om at etablere et socialt rum, hvor de studerende kunne hjælpe hinanden med at associere og formulere tanker om en proces, der ikke nødvendigvis var nem at artikulere (Almutrafi, 2019).

Vi valgte et longitudinalt design for at kunne 1) følge en mulig udvikling over tid, da samarbejdsrelationer i vejledning ikke er statiske fænomener (Boehe, 2016), og 2) indfange de studerendes oprindelige motivation og forventninger til samarbejdet i starten og ikke kun deres oplevelser set retrospektivt i lyset af karakter og udbytte (Lee & McKenzie, 2011). Grundet Covid-19 blev fokusgruppeinterview 2 og de efterfølgende fire individuelle interviews afviklet online via Zoom. Alle interviews blev gennemført ved brug af en semistruktureret guide tilpasset tidspunktet i forløbet (start, midtvejs, slut). Se Tabel 1.

1. Fokusgruppeinterview	2. Fokusgruppeinterview	3. Individuelle interviews
Motivation	Status	Status
Forventninger	Forventninger	Forventninger
	Udbytte	Udbytte
	Sammenligning med traditionelt speciale <sup>i</sup>	Sammenligning med traditionelt speciale
		Anbefalinger

**Tabel 1:** De semistrukturerede interviewguides

Alle fire studerende gav skriftligt samtykke til deltagelse i forskningsprojektet og offentliggørelse af deres udsagn i anonymiseret form. Fokusgruppeinterviewene varede i gennemsnit 1 time, mens de individuelle i gennemsnit varede ½ time. Interviewene blev transskriberet og behandlet i programmet Nvivo20.

*Kodning og analysestrategi*

Efter gennemlæsning af de transskriberede interviews foretog vi en åben og induktiv kodning, hvor der blev dannet fire hovedkoder, som udgjorde de overordnede temaer i interviewene (se Tabel 2). De longitudinale data

muliggjorde en skelnen mellem de studerendes forventninger og deres retrospektive vurderinger af det oplevede. Derfor fremkom underkoderne "Forventet" og "Oplevet". Herefter foretog vi en ny åben og induktiv kodning inden for hver underkode, som resulterede i 27 under-underkoder.

Analysen af de kodede data fulgte det princip, som Miles et al. (2014) kalder "compare and contrast": Vi sammenlignede og modstillede data, der var kodet som hhv. forventninger og reelle oplevelser, da studiet sigtede mod at afdække styrker og udfordringer i den konkrete vejledningsmodel og dermed mulige dilemmaer og interne spændinger i praksissen.

Temaer	Underkoder	Under-underkoder
1. Udbytte	Forventet	1. Jobafklaring: om man vil tage en ph.d. bagefter 2. Bedre karrieremuligheder
	Oplevet	3. Jobafklaring: ikke ph.d. 4. Indsigt i forskningsarbejdet 5. Ekspertviden/specialisering/fordybelse 6. Projektledelse og teamsamarbejde 7. Personligt: Flexibilitet og selvtillid
2. Krav	Forventet	8. Ambitiøs 9. Hårdtarbejdende 10. Selvstændig 11. Rygter om <i>det nemme vs. svære</i> speciale
	Oplevet	12. Ambitiøs 13. Hårdtarbejdende 14. Selvdisciplin 15. At blive <i>udfordret</i> 16. At <i>tage imod kritik</i> fra vejleder 17. At <i>kunne sige fra</i> og <i>stå fast</i> over for vejleder; en <i>bestemt støbning</i>
3. Vejledning	Forventet	18. Sparringspartner – <i>at man ikke er alene</i> 19. Stor <i>sikkerhed</i> i, at vejleder <i>tjekker</i> , inden man afleverer
	Oplevet	20. Trygt: <i>nurset</i> 21. Krævende: <i>skubber, presser</i> 22. <i>Snyd</i>

4. Artikel	23. Kontrast mellem to formater 24. Eksamen: skævvridning 25. <i>Håndgribeligt produkt</i> 26. Svær genre 27. Råd: <i>startkasse</i>
------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Tabel 2:** Slutkodeliste (*kursiv angiver respondenternes egne ord*)

## Resultater

De fire kvindelige studerende omtales her i anonymiseret form som **A**strid, **B**erit, **C**harlotte og **D**orte. To af dem skrev speciale sammen som par, mens de andre skrev hver for sig. Én af dem kom med sit eget projekt, mens de andre indgik i vejlederens igangværende forskningsprojekter.

### Udbytte

Når de studerende talte om udbyttet af at være i forskningspraktik, var der især én ting, som optog dem. De fortalte samstemmende, at de havde fået nogle *praktiske erfaringer* med sig, som de ikke mente, et traditionelt speciale ville give. De brugte oftest ordet "projektleder" til at sammenfatte de kompetencer, de havde erhvervet i form af teamsamarbejde med erfarne praktikere i en virksomhed eller forskere på universitetet og i form af mødeledelse, projektplanlægning og tidsstyring. Med kompetencerne fulgte stolthed og øget selvtillid, i takt med at statusforskellen mellem dem og samarbejdspartnerne blev mindre. Følgende citat udtrykker dette, hvori Charlotte fortæller om samarbejdet med en gruppe overlæger:

*Det er jo nogle tunge drenge, vi har siddet med. Altså, det er nogle, jeg har stor respekt for, og nogle, der virkelig har deres faglighed med sig. Og de er begyndt at have respekt for os, og hvad vi gerne vil, og hvad vi kan, så det er jo et vildt selvtillidsboost.* (3. Individuelle interviews, Charlotte)

De praktiske erfaringer blev også omtalt som modsætning til den teori, de havde lært på universitetet. Resultatet var stor tilfredsstillelse ved at have lært at håndtere autentiske og komplekse situationer, som man ikke kan "læse sig til i en bog". Det havde gjort dem mere fleksible, analytiske, systematiske og selvsikre, og de mente, det var nyttige kompetencer, som de kunne bruge efterfølgende på et arbejdsmarked – og især som projektledere. Praktikken havde således motiveret dem til at komme ud på arbejdsmarkedet efter endt speciale og prøve kræfter med deres nye specialiserede viden og projektledelseskompetencer, som var en central del af uddannelsens faglighed.

Forskningsprocessen viste sig at være mere uforudsigelig og iterativ end forventet, og det havde både ledt til frustrerende og stressende perioder. Af samme grund havde det ikke givet dem lyst til at fortsætte i en forskerkarriere. Mens de i det første interview udtrykte en forventning om, at forskningspraktikken kunne være en mulig vej ind i en ph.d. bagefter, konkluderede de i sidste interview, at ideen om en ph.d. ikke tiltalte dem længere.

### Krav

Der var et stort sammenfald mellem de studerendes forventninger til rollen som forskningspraktikant, og hvad de reelt oplevede. I første interview nævnte alle fire, at forskningspraktikken er et ambitiøst projekt, i den forstand at man som studerende skal være indstillet på at arbejde hårdt og flere timer end i forbindelse med et normalt speciale. Ud over flid og arbejdsindsats anså de det som en fordel at kunne tænke selvstændigt og have et "relativt højt niveau". I andet og tredje interview havde de studerende gjort sig erfaringer med forløbet, som bekræftede forventningerne, men som også tilføjede et krav. Kravet handlede om at have selvindsigt – at vide, hvad man vil; at kunne tage styringen selv og kunne sige fra. Det særlige ved kravet var, at det både blev formuleret som en kompetence, man lærte undervejs i forløbet, og som et iboende karaktertræk, dvs. noget man ideelt skulle besidde, inden man gik i praktik. Oplevelsen af at skulle tage ansvar, blive testet og presset fra mange sider og forsøge at imødekomme ambitiøse samarbejdspartnere gjorde det nødvendigt for dem alle på et tidspunkt at markere, hvor langt de ville og kunne være med. For eksempel fortalte Berit om, hvordan hun flere gange måtte "tage en dyb indånding" og sige til sig selv "jeg er også voksen" for ikke at gå i gang med de "30 projektideer", som hendes forskningsgruppe kom med, og som hun ikke havde tid til. Samtidig taler både hun og de andre om det som et personlighedsspørgsmål; som en type man enten er eller ikke er, hvilket fremgår af nedenstående citater:

*Man skal være af en bestemt støbning for at kunne klare det. [...] Man skal også være i stand til at kunne genkende, hvornår man ligesom har nået et punkt, hvor der ikke er mere at give af i elastikken."*

(3. Individuelle interviews, Berit)

*Hvis man er sådan en studerende, der har behov for, at du får en lektionsplan og får at vide: "I den her uge foregår det her, næste uge gør du det her, det er en lige vej, og så ender vi hér", så er det måske ikke det, man skal. Det kræver en fleksibilitet i mindsettet.* (2. fokusgruppeinterview, Astrid)

Analysen og citaterne viser, at der således var en dobbelthed i de studerendes forståelse af praktikken som et forløb, hvor de på den ene side fik trænet eller "støbt" bestemte kompetencer, men hvor det på den anden side var en fordel at være af en bestemt "støbning" fra starten for at klare praktikken i form af fleksibilitet, selvindsigt, hårdt arbejde, ambitioner og evnen og viljen til at tage ansvar.

### Vejledning

Det var et centralt fund i analysen (på tværs af hovedtema 2 og 3), at vejledningen rummede et dilemma for de studerende, som kan betegnes *støtte versus selvstændighed*. På den side værdsatte de studerende hyppig og omfattende feedback, som de især fik af vejlederen, men også af samarbejdspartnere i projektgruppen. Alle fire studerende gik ind i samarbejdet med en forventning om, at vejlederen ville udgøre en tryk støtte og en slags garant for høj kvalitet i det endelige produkt. Forventningen blev til fulde opfyldt, idet de oplevede, at vejlederen altid var tilgængelig, svarede hurtigt, returnerede artikeludkast med fyldige detailkommentarer, hjalp med at udarbejde en tidsplan og var lydhør, når de havde behov for at dele frustrationer over uforudsete problemer. Både i forhold til vejledningens omfang og rettidighed nævner de gentagne gange, at det er langt ud over, hvad de mener kendetegner et traditionelt speciale:

*Hvis jeg skal sammenligne med dem, jeg læser med, der skriver et almindeligt speciale, så føler jeg mig meget nurset igennem processen. Jeg kan huske en dag, hvor jeg bare sad over noget metode og tænkte: "Det fatter jeg ikke, det her, det er megafrustrerende, hvilken vej jeg skal gå". Og så skrev*

*jeg til [vejleders navn]: "Hej. Jeg bøvler lige med det her. Har du tid?". Og så skrev han: "Du kan ringe om 2 timer". Altså det er sådan en svartid, som jeg generelt har oplevet. [...] "Og hold da op, altså. Det er virkelig meget feedback, man får. Og det sætter jeg simpelthen så meget pris på. Men jeg synes også, det er meget, ift. jeg ved, hvor lidt andre specialestuderende kan få. (2. fokusgruppeinterview, Astrid)*

På den anden side bekymrede de sig om, hvorvidt al hjælpen gjorde, at deres arbejde blev anset for mindre selvstændigt end et traditionelt speciale. Analysen viser, at de studerendes brug af begrebet "snyd" indfangede essensen af dilemmaet. De overvejede gentagne gange og igennem alle interviews, om det var snyd, at man i forskningspraktikken fik mere vejledning end andre medstuderende. Især var de optaget af, at artikelteksten blev læst og gennemrettet og dermed til en vis grad forhåndsgodkendt inden eksamen. De brugte ord som at blive "nurset", "båret igennem", "få nem adgang" og "få det foræret" til at beskrive den potentielle risiko, der ligger i, at hyppig og grundig vejledning ville så tvivl om, hvorvidt arbejdet kunne krediteres den studerende.

*Altså, nu siger jeg bare lige noget, og det er slet ikke sikkert, I andre er enige. Men jeg kan faktisk godt synes, at det er lidt snyd, at vi får så meget vejledning. Øhm...også i forhold til det endelige produkt, at det bliver rettet så meget. Det bliver meget meget bedre. Jeg bliver jo virkelig hjulpet meget i forhold til dem, der næsten ingen vejledning får. Så derfor kan jeg godt tænke: "Det er lidt snyd, er det ik?" (2. fokusgruppeinterview, Astrid)*

I andet fokusgruppeinterview (citeret ovenfor) blev Astrid bakket op af de andre studerende i hendes overvejelser. Overvejelserne var blandt andet provokeret af medstuderendes antydninger af, at forskningspraktikspecialet var snyd, hvilket var en bekymring, som allerede kom frem i første fokusgruppeinterview:

*Dorte: Der er nogle fra mit studie, der har været sådan: "Nu skal du skrive forskningspraktik. Får du så ikke bare at vide, hvad du skal gøre?"*

*Berit: Ja, det har lidt været sådan lidt: "Du har valgt den nemme pakkelse"*

*Astrid: "Det korte speciale" – er der også nogle, der har sagt.*

Når de studerende alligevel i tredje og sidste interview – efter endt forløb – konkluderede, at det ikke var snyd, og at specialet ikke kunne betegnes som en "nem løsning", skyldtes det, at de havde erfaret, at vejlederen og den samlede proces stillede meget høje krav til dem og tildelte dem en høj grad af medbestemmelse. Vi udfolder dette fund nedenfor.

I starten af forløbet udtrykte de studerende en klar forventning om, at vejlederen ville udgøre den trygge ramme; den støtte, de kunne læne sig op ad, hvis tingene blev svære, og at det var vejlederen, som ville "tjekke," at det færdige produkt levede op til høje standarder. Muligheden for at have en sparringspartner og ikke stå helt alene i processen var en vigtig grund til at vælge modellen. Efter endt forløb var de blevet bekræftet i dette, men de havde samtidig erfaret, at vejlederen ikke kun var en støtte, men også var krævende. Meget tekstfeedback og mange detailrettelser var ikke kun et udtryk for nursing, men også udtryk for høje ambitioner og et krav om, at de havde vilje og evne til at indarbejde kommentarerne, hvilket indfanges i følgende citat:

*Du skal være klar over, at første gang og anden gang, og tredje gang, du afleverer et udkast, dér får du et sted mellem 100 og 500 kommentarer tilbage, og det er kun for at gøre det bedre. Altså, det var meget overvældende, det der med at modtage et Word-dokument i starten, hvor der nærmest ikke er noget rent tekst. Det er kun sådan nogle kommentarbobler. Det er det, jeg mener med, at han er i stand til at presse en; at han er i stand til ligesom at sige jamen "du har gjort det godt, men jeg ved også godt, at du kan gøre det bedre". (Individuelt interview, Berit)*

Hyppig og instruktiv vejledning om forskningsdesign, metode og analyse viste sig også at rumme et element af både støtte og hårdt pres. Citatet nedenfor er valgt, fordi det eksemplificerer, hvordan de studerende oplevede, at vejlederen var ambitiøs på deres vegne:

*Inden projektet startede, havde jeg sådan et håb om at kunne få i hvert fald 4 virksomheder med, men jeg er faktisk lykkedes med at få data fra 13 virksomheder. Altså, jeg vil sige, det har været lidt grænseoverskridende, hvis jeg sådan har sagt, at "jeg har ikke lige kunnet få fat i den her [virksomhed]", og så har [vejleders navn] været sådan "prøv igen" (griner). Men det bekræfter jo bare, at det er fedt, at der er én, der sådan presser på og siger "jamen – jo mere data, du kan få puttet på, jo bedre". Han har været dygtig til at presse mig, når han fornemmede, at jeg var ved at springe over, hvor gærdet var lavest. (3. individuelle interviews, Astrid)*

Det er således i krydspresset fra de høje krav, at forklaringen skal findes på, hvorfor de studerende ikke anså praktikmodellen som "det nemme" speciale. Som mod-udtryk til "nemt" talte de bl.a. om at være "på udebane", "på dybt vand" og "gå uden for rammerne". At knokle, udholde frustrationer, lære at sige fra, satse højt og ambitiøst og projektledede et team af erfarne forskere og praktikere var for dem alt sammen med til at retfærdiggøre en høj grad af vejlederstøtte og feedback.

Det var dog ikke kun det høje pres, der legitimerede den omfattende vejledning. Det høje læringsudbytte blev også brugt som argument for mere vejledning end i forbindelse med et traditionelt speciale.

*Altså normalt, når man afleverer en opgave, selvom man har sparring med sin vejleder, uanset hvor meget man har, så ved man ikke helt, hvad det er, man går ind til eksamen med, men vi får simpelthen den der feedback med det samme, og vi når at lære af den, og så prøver vi igen, og så får vi feedback en gang mere, sådan at vi faktisk kan lære af vores fejl hele tiden. (3. individuelle interviews, Charlotte)*

Hovedpointen genfindes i samtlige interviews med de studerende. Når de kiggede tilbage på processen og sammenlignede med traditionelle specialer, konkluderede de, at mange, detaljerede og løbende tekstrettelser var en essentiel kilde til læring.

### Artikel

I det sidste afsluttende interview var de studerende fokuserede på deres oplevelser med at skrive artikel. De talte om artiklen som et håndgribeligt produkt, som de var meget stolte af, og som de mente var karrierefremmende sammenlignet med et normalt speciale. Nogle havde allerede oplevet, at en artikel gav respekt i virksomheder, hvor de havde søgt arbejde, og at det blev set som et kvalitetsstempel, at arbejdet var publicerbart. Mens det færdige produkt blev omtalt som noget, man stolt kunne vise frem, blev processen med at skrive artiklen omtalt som krævende og famlende. Det var en ny og svær genre at skulle lære på kort tid, fordi den dels var på engelsk, dels var et komprimeret format med få ord til rådighed. Selvom vejlederen havde givet



dem en artikel til inspiration midtvejs, efterlyste de en "startpakke" tidligt i specialeforløbet med flere eksempler på artikler og en opsummering af de vigtigste genretræk.

Endelig afslørede analysen et centralt dilemma i forhold til artikelformatet. For de studerende fremstod de to formater, hhv. artiklen og læringsrapporten, modsætningsfyldte. Artiklen repræsenterede et stramt format med veldefinerede genrekriterier, som var gennemarbejdet og kvalitetssikret af vejlederen. I kontrast hertil stod læringsrapporten som et personligt og reflekterende papir uden klare genrekrav, men med plads til at udfolde procesmæssige overvejelser og faglige synspunkter. Når de talte om værdien af at skrive en læringsrapport, var vandene delte. De studerende, der skrev sammen og oplevede udfordringer i forløbet, talte om rapporten som en god anledning til at dokumentere alle trinene i forskningsprocessen og vende frustrationerne til noget positivt og lærerigt. De andre havde derimod oplevet det som kedeligt og svært at skrive rapporten pga. manglende genrekrav og forventninger.

*Jeg vil sige, det sværeste eller det kedeligste, var arbejdet med det der appendiks, vi skulle lave, den der projektrapport. Man kommer lige fra at have arbejdet med den der artikel, der [var] virkelig krævende – altså man skulle virkelig klemme hver eneste dråbe ud af sig selv – og så til det der appendiks, hvor det var sådan: "Jamen, skriv hvad du har lært". Øhhh...altså, det var lidt svært, men på den anden side relativt nemt: Hvis der ikke er noget krav, så må jeg jo bare prøve mig frem og så se, hvordan det går. (3. individuelle interviews, Astrid)*

Selvom de studerende var uenige om værdien af at skrive læringsrapporten, var de enige om, at de modsætningsfyldte formater gav en oplevelse af uklare bedømmelseskrav til den mundtlige eksamen. De oplevede, at rapporten fyldte det hele til den mundtlige eksamen, mens de havde brugt mest tid og flest kræfter på artiklen. Det gjorde det uklart for dem, hvad de egentlig blev bedømt på, og om de havde forberedt sig forkert til eksamen ved at være skarpe på artiklen og mindre fokuserede på appendikset.

## Diskussion

Formålet med undersøgelsen var at beskrive og analysere en særlig model for specialevejledning, hvor studerende indgår som partnere i produktion af forskning, og kortlægge de muligheder og begrænsninger, modellen rummer. Inden vi svarer på forskningsspørgsmålet om muligheder og begrænsninger, diskuterer vi nogle af de indre spændinger og dilemmaer, analysen afdækkede, fordi de udgør et vigtigt bidrag til den eksisterende litteratur om forskningssamarbejde med specialestuderende.

Citatet "Det er lidt snyd, er det ik?" indgår i artiklens titel, fordi det viste sig at være ikonisk og betydningsmættet for studiets hovedfund. De studerende kredsede flere gange om spørgsmålet om vilkårene for specialeskrivning sammenlignet med deres medstuderende. Deres vejleder var til rådighed med opfølgning, vejledning og feedback i en grad ud over, hvad der er til rådighed i traditionel specialevejledning. De var bevidste om, at vejlederen havde en interesse i, at det blev godt, fordi han også selv skulle kunne stå inde for produktet (artiklen). Det skabte bekymring undervejs i forløbet, om deres arbejde kunne betegnes som selvstændigt, og om andre kunne anklage dem for snyd. Dette fund er ikke i sig selv nyt, da det udtrykker en generel bekymring, som er velbeskrevet i ph.d.-vejledningslitteraturen, og som handler om, at vejlederstyring og -kontrol kan koste på de studerendes selvstændighed (Bastalich, 2015). Studier, der har undersøgt forskningssamarbejde med specialestuderende, adresserer samme bekymring og finder samstemmende, at modellen har et indbygget vejledningsdilemma, som Hansen et al. (2020) opsummerer som "investorrationalitet versus læringsrationalitet". Dilemmaet består i, at vejlederen på den ene side har en naturlig egeninteresse i afkastet af sin investering i

form af hjælp til forsknings- og artikelproduktion. På den anden side må vejlederen varetage den studerendes læringsinteresse, dvs. den studerendes behov for at dygtiggøre sig og udvikle kompetencerne i fagets målbeskrivelse. Denne potentielle interessekonflikt genfandt vi i vores datamateriale, men den viste sig at være mere nuanceret end som så. Det nye, som vores studie bidrager med, er, at de studerende efter endt forløb konkluderede, at hyppig, omfattende vejledning og korrigerende feedback gik hånd i hånd med selvstændighed. Det stod ikke i modsætning til selvstændighed, men var nærmere en forudsætning. Forklaringen er ifølge vores analyse, at når studerende inviteres ind som partnere ændres deres rolle fra at være studerende til at være medforskere, fra solo-skrivere til medforfattere, fra forbruger af viden til bidragsydere i vejlederens forskningsproduktion. Rolleskiftet stiller høje krav til autenticitet, medbestemmelse og symmetri i samarbejdsrelationen. De forventes at levere det ypperste inden for korte deadlines, navigere i komplekse samarbejder med mange interessenter, kunne udholde kritik og inkorporere det i deres arbejde og lære at markere, hvor deres egne grænser går. For at studerende kan honorere disse høje krav, fordrer det, at vejlederen investerer tid og kræfter i at give rettidig og omfattende feedback, støtte studerende i svære beslutninger og give sparring på stort og småt. Høje krav og stort læringsudbytte retfærdiggør således omfattende vejlederstøtte og -feedback. Det er denne gensidige kontrakt om tryghed, interessefællesskab og professionalitet i forskningssamarbejdet, der er kimen til at kunne ophæve vejledningens indbyggede didaktiske konflikt mellem styring og selvstændighed og dermed afmontere bekymringen om snyd. Formentlig vil vejledningsmodellen falde fra hinanden eller risikere at ende i en "slave-model" (Hansen et al., 2020), hvis studerende mødes af høje krav om at levere til vejlederens forskningsproduktion *uden* tilstrækkelig støtte, symmetri i relationen eller opbakning til at bevæge sig ud på dybt vand og begå fejl undervejs.

Når vi så tydeligt genfinder det klassiske dilemma fra ph.d.-vejledningen mellem hands-on-vejledning og ejerskab (Deuchar, 2008) i denne specialemodel, er forklaringen sandsynligvis, at samarbejdet kommer til at ligne en komprimeret ph.d.-vejledningssituation. Vejlederen har investeret meget, den studerende bidrager til forskningsproduktionen, og de sampublicerer artikler. Det vidner om værdien, men også udfordringerne i at gøre kandidatstuderende til partnere. Distancen og asymmetrien mellem studerende og underviser reduceres, og de studerende transformeres fra at være forbrugere til at være ressourcer (Gravett et al., 2020). Men i denne model kompliceres rollerne af, at vejledning og bedømmelse på specialeniveau udføres af samme person, der har en personlig forskningsmæssig egeninteresse. Senest har et svensk studie peget på en særlig etisk konflikt i sampublicering med specialestuderende, idet vejlederens egeninteresser i artikelskrivningen potentielt kan gøre vejlederen inhabil som bedømmer af det færdige speciale, selvom artiklen først færdigskrives efter karaktergivning (Jeppsson & Haglund, 2020). Vejlederen fra dette studie har forsøgt at imødegå denne etiske udfordring i sampublicering ved at tilføje en læringsrapport til afleveringsformatet, som han ikke læser forud for eksamen. Men som analysen viser, gav det anledning til nye dilemmaer. De studerende oplevede, at der var uklare bedømmelseskrav til læringsrapporten, og at de to formater (artiklen og læringsrapporten) var meget modsætningsfyldte.

Betyder det, at forskningssamarbejde med specialestuderende rummer for mange uløselige dilemmaer? Baseret på vores fund og den eksisterende forskning vil vi svare nej, men det kræver en særlig tydelig rolleafklaring samt klart beskrevne rammer for bedømmelsen.

Behovet for forventningsafstemning tidligt og løbende er ligesom i al anden vejledning centralt (Rienecker et al., 2019), men sættes på spidsen i denne model, som især kræver forventningsafstemning

- om og med de mange interessenter
- om den fælles afhængighed af delleverancer

- om delt ejerskab til outputtet (artiklen) og
- om den begrænsede valgfrihed for projektets ambitionsniveau.

For at reducere usikkerheden om modellens legitimitet og potentielle rygter som "den nemme løsning" (snyd), er der brug for, at den ikke kun eksisterer som individuel vejlederpraksis, men institutionaliseres, fx gennem beskrivelse i studieordningen som et muligt eksamensformat. Det er en generel anbefaling i litteraturen om studerende som partnere, at de underliggende værdier i tilgangen må anerkendes som en strategi af institutionen, hvad enten det er på fagniveau, institutniveau eller fakultetsniveau (Sprocken-Smidt et al., 2013; Gravett et al., 2020). Når praksisser skrives ind i studieordninger, øger det samtidig sandsynligheden for, at eksamens- og undervisningsformer alignes, og bedømmelseskriterier bliver (mere) transparente.

### *Styrker og svagheder ved designet*

Styrken ved dette studie er, at vi inkluderede de studerende, der senest indgik i forskningspraktikken, og som alle valgte at deltage. Vi har dermed fået hele populationen af forskningspraktikanter i alle tænkelige skrivekonstellationer med (alene, sammen, med eget projekt og med vejleders projekt). Da vi fandt, at de særlige konstellationer ikke havde afgørende betydning for udbyttet, står de centrale fund om selvstændighed og vejlederstyring ekstra tydeligt frem. Endelig har vi fulgt de studerende gennem hele processen, hvorfor vi har fået deres "nu og her"-oplevelser og ikke kun forventninger eller efterrationaliseringer. En svaghed ved studiet er, at populationen kun bestod af fire studerende og én vejleder. Desuden afdækker casen kun én bestemt faglig kontekst, og modellen for vejledning er knyttet tæt til den specifikke vejleder. Det betyder, at man i udgangspunktet ikke kan generalisere på tværs af tid og kontekster. Resultaterne peger dog på, at modellen kan være interessant for andre "bløde" fagligheder inden for samfundsvidenskab og humaniora, hvor der ikke hidtil har været en stærk tradition for at knytte specialestuderende til vejlederens forskning. Samtidig peger resultaterne på, at ikke alle bløde fag vil kunne adoptere modellen lige nemt. Modellen egner sig primært til fag, hvor der publiceres forskningsartikler (i modsætning til bøger eller antologier), og hvor der samarbejdes om forskningsopgaver (i modsætning til at arbejde alene). Biglan (1973) peger på, at traditionen for at samarbejde om artikelpublikation findes i hårde fag som fx fysik og kemi, men også i bløde fag, som er anvendelsesorienterede ("applied soft"), fx inden for ledelse og en række samfundsvidenskaber (Biglan, 1973, s. 208).

### **Konklusion**

Vores studie bekræfter den eksisterende litteratur om studerende som partnere, der viser at både studerende og vejledere rapporterer en række gevinster ved at indgå i tæt samarbejde som medforskere i en fælles forskningsproduktion. Ifølge de interviewede specialestuderende giver forskningspraktikken mulighed for autentisk læring, jobafklaring og udvikling af arbejdsmarkedsrelevante kompetencer, dyb indsigt i forskningsprocesser, udvikling af højt specialiseret viden, fortrolighed med artikelgenren og en accelereret læreproces med intensiv og hyppig feedback. Forløbet leder ikke umiddelbart til et ønske om en forskningskarriere, men de studerendes samarbejde med eksterne parter og vejleder giver dem mulighed for at afprøve deres universitetserhvervede kompetencer "ude i virkeligheden" og omsætte dem til en artikel, der vækker beundring og anerkendelse uden for universitetets mure. Selvom vejlederen oprindeligt har tænkt praktikmodellen som en rekrutteringskanal for fremtidige ph.d.-studerende, har den nærmere vist sig at fungere som en god "udslusning" fra universitetet med mulighed for at erhverve projektledererfaringer. Dette fund skal ses i lyset af, at undersøgelsen er foretaget på en samfundsvidenskabelig uddannelse, som bl.a. uddanner

kandidater til projektlederstillinger i virksomheder. Det er muligt, at en tilsvarende model for forskningspraktik vil være mere forskningskarrierefremmende i såkaldt hårde fagfelter eller styrke andre typer kompetencer af relevans inden for andre fagområder.

I lighed med eksisterende forskning viser vores studie, at der er klare fordele for vejlederen. Det øger vejlederens forskningsproduktion markant, idet samtlige 15 gennemløb over de sidste 7 år har ført til publicerede artikler.

Der er dog også begrænsninger ved forskningssamarbejder med studerende, hvilket få studier tidligere har beskæftiget sig med (Bovill et al., 2016). Vores studie viser, at det er krævende at praktisere forskningspraktikmodellen, da den er ressourcetung for både studerende og vejleder. Den er ikke nødvendigvis egnet til alle. Det er en elitemodel – ikke for de dygtigste studerende, men for de ambitiøse. Man skal være af en "vis støbning", som de studerende udtrykker det. Samtidig er det krævende for vejlederen. I tråd med et nyligt amerikansk studie (Hall et al., 2018) påpeger vores fund, at der kan være en mulig skævvridning i, hvilke vejledere der har overskud til at praktisere forskningssamarbejde og sampublicering med studerende. Dels er det en meget ressourcekrævende opgave i form af tid og eksterne forskningsmidler, dels kræver det solid erfaring med artikelpublicering. Samlet vidner det om, at modellen ikke kun appellerer til elitestuderende, men måske også til eliteforskere?

Endelig bidrager vores studie med nye perspektiver på det klassiske dilemma mellem lærings- og investorrationalitet, idet høje krav til studerendes arbejdsindsats og ansvar og stort læringsudbytte til en vis grad kan retfærdiggøre en høj grad af vejlederstøtte og styring.

## Anerkendelse

Tak til de fire specialestuderende, som stillede op til interviews, og som åbent og nuanceret delte deres oplevelser. Også stor tak til studentermedhjælper Mikkel Lemme Jakobsen, der stod for en stor del af kode- og analysearbejdet.

## Referencer

- Almutrafi, F. (2019). The What, Why and How of Conducting Focus-Group Research. *International Journal of Language and Linguistics*, 7(5), 235-239.
- Barnes, G.P. & Cheng, M. (2019). Working independently on the dissertation proposal: experiences of international Master's students. *Journal of Further and Higher Education*, 43(8), 1120-1132
- Bastalich, W. (2015). Content and context in knowledge production: a critical review of doctoral supervision literature. *Studies in Higher Education*, 42(7), 1145-1157.
- Becher, T. (1994). The significance of disciplinary differences. *Studies in Higher Education*, 19(2), 151-161.
- Biglan, A. (1973). Relationships between subject matter characteristics and the structure and output of university departments. *Journal of Applied Psychology*, 57(3), 204-213.
- Boehe, D.K. (2016) Supervisory styles: a contingency framework, *Studies in Higher Education*, 41(3), 399-414.
- Bovill, C., Cook-Sather, A., Felten, P., Millard, L. & Moore-Cherry, N. (2016). Addressing potential challenges in

co-creating learning and teaching: overcoming resistance, navigating institutional norms and ensuring inclusivity in student-staff partnerships. *Higher Education* 71(2), 195-208.

Biggs, J. (2012) What the student does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 31(1), 39-55.

Burks, R. L. & Chumchal, M. M. (2009). To co-author or not to co-author: how to write, publish, and negotiate issues of authorship with undergraduate research students. *Science Signaling*, 2(94), 1-7.

Christensen, M. & Tegtmejer, T. (2015). *Forskningsåret som karriereplatform*. Center for Sundhedsvidenskabelige Uddannelser, Aarhus Universitet.

[https://pure.au.dk/portal/files/94020047/CESU Forsknings ret som karriereplatform.pdf](https://pure.au.dk/portal/files/94020047/CESU_Forsknings_ret_som_karriereplatform.pdf)

Cook-Sather, A., Bovill, C. & Felten, P. (2014). *Engaging students as partners in teaching and learning: A guide for faculty*. Jossey-Bass.

Deuchar, R. (2008). Facilitator, director or critical friend?: contradiction and congruence in doctoral supervision styles. *Teaching in Higher Education*, 13(4), 489-500

de Kleijn, R., Meijer, P.C., Brekelmans, M. & Pilot, A. (2013). Curricular Goals and Personal Goals in Master's Thesis Projects: Dutch Student-Supervisor Dyads. *International Journal of Higher Education* 2(1): 1-11.

Eagan, M. K., Sharkness, J., Hurtado, S., Mosqueda, C. M. & Chang, M. J. (2011). Engaging Undergraduates in Science Research: Not Just About Faculty Willingness. *Research in higher education*, 52(2), 151-177.

Ginn, F. (2014). "Being Like a Researcher": Supervising Masters Dissertations in a Neoliberalizing University. *Journal of Geography in Higher Education*, 38(1), 106-118.

Gravett, K., Kinchin, I.M. & Winstone, N.E. (2020). "More than customers": conceptions of students as partners held by students, staff, and institutional leaders. *Studies in Higher Education*, 45(12), 2574-2587.

Greenbank, P. & Penketh, C. (2009). Student Autonomy and Reflections on Researching and Writing the Undergraduate Dissertation. *Journal of Further and Higher Education*, 33(4), 463-472.

Hall, E.E., Walkington, H., Shanahan, J.O., Ackley, E. & Stewart, K. A (2018). Mentor perspectives on the place of undergraduate research mentoring in academic identity and career development: an analysis of award winning mentors, *International Journal for Academic Development*, 23(1), 15-27.

Hansen, A., Hansen, M. & Krogh, A. (2020). Muligheder og dilemmaer i forsknings Samarbejder mellem undervisere og studerende. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 16(29), 2-13.

Healey, M., Flint, A. & Harrington, K. (2014). *Engagement through partnership: students as partners in learning and teaching in higher education*. The Higher Education Academy.

[https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/engagement through partnership.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/engagement_through_partnership.pdf)

Hill, J., Healey, R.L., West, H. & Déry, C. (2019). Pedagogic partnership in higher education: encountering emotion in learning and enhancing student wellbeing. *Journal of Geography in Higher Education*, DOI: 10.1080/03098265.2019.1661366.

- Jenkins, A. and Healey, M. (2012). Research-led or research-based undergraduate curricula. In: L. Hunt & D. Chalmers (Eds.), *University teaching in focus: a learning centred approach* (128-44). Acer.
- Jeppsson, F. & Haglund, J. (2019). Sampublicering med studenter – ett sätt att stärka forskningsanknytningen i lärarutbildningen. *Högre Utbildning*, 9(1), 98-111.
- Jung, J. (2019). Learning experience and academic identity building by master's students in Hong Kong, *Studies in Higher Education*, DOI: 10.1080/03075079.2019.1652811
- Kiley, M. & Cumming, J. (2015). Enhanced learning pathways and support for coursework master's students: challenges and opportunities. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 105-116.
- Kuh, G. (2008). *High-Impact Educational Practices: What They Are, Who Has Access to Them, and Why They Matter*. Association of American Colleges & Universities. <https://provost.tufts.edu/celt/files/High-Impact-Educational-Practices1.pdf>
- Kuh, G. & O'Donnell, K. (2013). *Ensuring quality and taking high-impact practices to scale*. Association of American Colleges and Universities. <https://www.aacu.org/publications-research/publications/ensuring-quality-and-taking-high-impact-practices-scale>
- Laursen, S.L., Hunter, A-B., Seymour, E., Thiry, H. and Melton, G. (2010). *Undergraduate research in the sciences: Doing real science*. Jossey-Bass.
- Lee, A. & McKenzie, J. (2011). Evaluating doctoral supervision: tensions in eliciting students' perspectives. *Innovations in Education and Teaching International*, 48(1), 69-78
- Levy, P. (2011). Embedding inquiry and research into mainstream higher education: A UK perspective. *Council on Undergraduate Research Quarterly*, 32(1), 36-42.
- Madsen, L.M. & Winsløw, C. (2009). Relations between teaching and research in physical geography and mathematics at research-intensive universities. *International Journal of Science and Mathematics Education* 7, 741-763.
- Magnusson, J. & Zackariasson, M. (2019) Student independence in undergraduate projects: different understandings in different academic contexts. *Journal of Further and Higher Education*, 43(10), 1404-1419.
- Malcolm, M. (2012). Examining the Implications of Learner and Supervisor Perceptions of Undergraduate Dissertation Research in Business and Management. *Teaching in Higher Education*, 17(5), 565-576.
- Miles, M.B., Huberman, A.M. & Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook and The Coding Manual for Qualitative Researchers*. SAGE.
- Moore, J.L. & Felten, P. (2018). Academic development in support of mentored undergraduate research and inquiry. *International Journal for Academic Development*, 23(1), 1-5.
- Osborn, J. M. & Karukstis, K. K. (2009). The benefits of undergraduate research, scholarship, and creative activity. In: M. Boyd and J. Wesemann (Eds.), *Broadening Participation in Undergraduate Research: Fostering Excellence and Enhancing the Impact* (s.41-53). Council on Undergraduate Research, Washington, DC.

- Ramian, K. (2012). *Casestudiet i praksis*. Hans Reitzels Forlag
- Rienecker, L., Wichmann-Hansen, G. & Jørgensen, P.S. (2019) God vejledning - af specialer, bacheloropgaver og projekter. Forlaget Samfundslitteratur.
- Shaw, K., Holbrook, A. & Bourke, S. (2013). Student experience of final year undergraduate research projects: an exploration of "research preparedness". *Studies in Higher Education*, 38(5), 711-727
- Simpson, T. E., Safa, M., Sokolova, A. & Latiolais, P. G. (2019). Career Readiness and Employment Expectations: Interdisciplinary Freshman Experience. *Journal of Business and Management Sciences*, 7(3), 121-130.
- Spronken-Smith, R. A., Brodeur, J. J., Kajaks, T., Luck, M., Myatt, P., Verburch, A., Walkington, H. and Wuetherick, B. (2013). Completing the research cycle: A framework for promoting dissemination of undergraduate research and inquiry. *Teaching and Learning Inquiry*, 1(2), 105-18.
- Thiry, H., Weston, T.J., Laursen, S.L. & Hunter, A-B. (2012). The Benefits of Multi-Year Research Experiences: Differences in Novice and Experienced Students' Reported Gains from Undergraduate Research. *CBE—Life Sciences Education*, 11, 260-272. <https://doi.org/10.1187/cbe.11-11-0098>
- Todd, M., Bannister, P. and Clegg, S. (2004). Independent Inquiry and the Undergraduate Dissertation: Perceptions and Experiences of Final-Year Social Science Students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(3), 335-355.
- Todd, M.J., Smith, K. & Bannister, P. (2006). Supervising a social science undergraduate dissertation: staff experiences and perceptions. *Teaching in Higher Education* 11(2),161-173.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2020). *Forskningsbaseret uddannelse. Undersøgelse af forskningselementet i udvalgte kandidatuddannelser*. Styrelsen for Forskning og Uddannelse. [https://ufm.dk/publikationer/2020/filer/forskningsbaseret-uddannelse\\_publication\\_korrekturlaest\\_230620.pdf](https://ufm.dk/publikationer/2020/filer/forskningsbaseret-uddannelse_publication_korrekturlaest_230620.pdf)
- Wulf-Andersen T., Hjort-Madsen P., Mogensen K.H. (2015). Research Learning – How Students and Researchers Learn from Collaborative Research. In: A. Andersen & S. Heilesen (Eds), *The Roskilde Model: Problem-Oriented Learning and Project Work. Innovation and Change in Professional Education* (s. 211-231). Springer. DOI: 10.1007/978-3-319-09716-9\_14
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th Ed.). SAGE.

**Betingelser for brug af denne artikel**

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den.

Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives ift. ovenstående bibliografiske oplysninger

**© Copyright**

DUT og artiklens forfatter

**Udgivet af**

Dansk Universitetspædagogisk Netværk

---

<sup>i</sup> De studerende kendte det traditionelle speciale dels fra deres andre medstuderende, dels fra vejlederens præsentation på Oktoberdagen



# DUT Guide om løbende bedømmelse

**Ole Eggers Bjælde**<sup>1</sup>, Centre for Educational Development, Aarhus Universitet og Institutt for Pedagogikk, Universitet i Bergen

**Annika Büchert Lindberg**, Centre for Educational Development, Aarhus Universitet

## Abstract

Løbende bedømmelse er en relativt ny eksamensform i Danmark, som giver mulighed for at supplere en afsluttende eksamen med bedømmelsesaktiviteter i løbet af undervisningsperioden, som tæller med i den studerendes samlede karakter. Løbende bedømmelse kan derfor blive en måde, hvorpå eksamen knyttes bedre til undervisningen og giver de studerende mere retvisende eksamenskarakterer. Med fokus på bedre uddannelse og undervisning på de videregående uddannelser vil det formentlig blive en mere udbredt eksamensform med tiden. I guiden her præsenteres praksisnære råd til undervisere og undervisningsudviklere om løbende bedømmelse baseret på forskning, danske og internationale erfaringer samt den hidtidige implementering af eksamensformen på danske videregående uddannelser.

## Praktiske pointer

1. Gør det klart, hvad du vil udprøve med løbende bedømmelse
2. Gennemtænk dit design af løbende bedømmelse
3. Lad være med at stresser de studerende
4. Gør bedømmelse mere autentisk
5. Giv mere anvendelsesorienteret feedback
6. Brug de studerende som en ressource
7. Vær opmærksom på, hvad du må og ikke må juridisk
8. Anvend data til at forbedre din løbende bedømmelse iterativt

## Baggrund

Løbende bedømmelse blev tilladt inden for de videregående uddannelser i Danmark i 2016 med en reform af eksamensbekendtgørelsen. Den nye bekendtgørelse tillader "at bedømmelsen af skriftlige opgavebesvarelser og mundtlige fremlæggelser m.v. i løbet af undervisningsforløbet indgår som en del af karakterfastsættelsen sammen med den afsluttende prøve i et fag eller fagelement" (Eksamensbekendtgørelsen, 2020). På den måde har undervisere fået mere frihed til at vælge bedømmelsesform, så længe det fremgår "af eventuelle regler, hvorledes bedømmelsen af de skriftlige opgavebesvarelser og mundtlige fremlæggelser m.v. indgår i den samlede bedømmelse af faget eller fagelementet" (Eksamensbekendtgørelsen, 2020).

---

<sup>1</sup> Kontakt: oeb@au.dk

At brugen af løbende bedømmelse har ministeriel opbakning blev videre underbygget af Udvalg om bedre universitetsuddannelser, som i rapporten "Universitetsuddannelser til fremtiden" angiver "At der skabes bedre mulighed for løbende bedømmelse af studerende med henblik på et øget læringsudbytte" (Universitetsuddannelser til fremtiden, 2018) som deres anbefaling nummer 23 ift. at styrke de danske universitetsuddannelser.

På trods af den ministerielle opbakning er udbredelsen af løbende bedømmelse på de danske universiteter ifølge vores samtaler med undervisningsudviklere og en ikke-systematisk analyse af kursusbeskrivelser på Aarhus Universitet foregået med langsomme skridt. Derfor vil vi med denne DUT-guide om løbende bedømmelse søge at udbrede kendskabet til forskellige formater for løbende bedømmelse, præsentere nogle af de gode erfaringer med løbende bedømmelse samt berette om flere af de mulige faldgruber og udfordringer med løbende bedømmelse for både dig som underviser og for dig, som udvikler undervisning.

I denne DUT-guide anvendes begreber som udprøvning, vurdering, bedømmelse og eksamen bevidst som synonyme på, at de studerendes opnåelse af læringsmål udprøves/vurderes/bedømmes, hvorimod evaluering begrebet kun anvendes til at beskrive de studerendes evaluering af undervisningen (Bjælde et al., 2017; Raaheim 2016).

## **Løbende bedømmelse**

Et bud på en egentlig definition på løbende bedømmelse er "bedømmelser, der foregår som pointgivende aktiviteter fordelt i løbet af et undervisningsforløb" (Oversat fra Bjælde et al., 2017). Bemærk, at vi bevidst benytter ordet pointgivende frem for karaktergivende, da den danske implementering af formatet er, at den løbende bedømmelse indgår i en helhedsvurdering sammen med en eventuel afsluttende eksamen. Derved undgås en central, men udfordrende rettighed i den danske eksamensbekendtgørelse; at studerende har tre forsøg til alle eksamener eller deleksamener (Eksamensbekendtgørelsen, 2020). Så snart der gives karakterer til bedømmelsesaktiviteter, bliver de til deleksamener, hvilket kan være uhensigtsmæssigt rent administrativt. Løbende bedømmelse skal således ikke ses som individuelle deleksamener, men som en helhed i fællesskab med en eventuel afsluttende eksamen. Bemærk, at vi her må tage forbehold for en konkret juridisk vurdering i enkelte tilfælde.

Indførelsen af løbende bedømmelse på videregående uddannelser er ikke ny internationalt, idet universitetsstuderende i fx USA, England og Australien samt store dele af universiteterne i de engelsktalende lande har benyttet sig af løbende bedømmelse i årtier.

## **Hvorfor løbende bedømmelse?**

Mange undervisere er i undervisningen blevet stillet følgende spørgsmål af deres studerende "Er det her relevant til eksamen?". Det er derfor ikke overraskende, at eksamen længe har været beskrevet som den vigtigste drivkraft for de studerendes læring (Ramsden, 2003; Winstone & Carless, 2020). Ramsden (2003) har understreget dette med citatet "assessment always defines the actual curriculum". Eksamen og udprøvning bør derfor ikke alene ses som en aktivitet, der afslutter et kursus (assessment of learning), men som en integreret del af kursusdesignet (assessment for learning). Gibbs (2006) anbefaler derfor, at bedømmelse, som har til formål at understøtte de studerendes læring, bør være jævnt fordelt i undervisningsperioden, og at bedømmelserne skal engagere de studerende i produktive læringsaktiviteter. Det har samtidig den fordel, at det gør de studerende mere bevidst om egne evner, hvilket både Hattie (2015) samt Schneider & Preckel (2017) fremhæver

som en af de vigtigste faktorer for at opnå et højt læringsudbytte. Løbende bedømmelsesaktiviteter giver således mulighed for at sætte fokus på læringsprocessen imod et slutprodukt ved at gøre læringsprocessen til genstand for bedømte aktiviteter (de la Harpe et al., 2009). Det skift i fokus væk fra slutproduktet kan være med til at vise studerende, at selve læringsprocessen også har værdi og at hjælpe studerende til at få en god læringsproces ved at have tydelige kriterier for proces foruden produkt, hvor man fx kan belønne studerende for at tage chancer eller at have et stærkt argument for en ide.

Begrundelsen for, at udvalgte læringsaktiviteter skal pointgives - dvs. være summative og ikke blot indeholde formativ feedback - er, at de studerende med større sandsynlighed investerer tid og kræfter i aktiviteter, der direkte bidrager til en forbedret karakter, og derved producerer arbejde med højere kvalitet (Carless, 2015; Winstone & Carless, 2020). Samtidig vil de studerende derved fordele deres arbejdsindsats over en længere periode modsat (for nogle) blot at arbejde intenst i perioden op imod den afsluttende eksamen, hvilket antageligvis vil bidrage til at fastholde viden i længere tid (Trotter, 2006; Gibbs and Lucas, 1997; Bjælde et al., 2017).

I Danmark har traditionen været, at den studerende bedømmes på en enkelt præstation til den afsluttende eksamen, som derfor kan betegnes som en "højrisiko"-eksamen. Ved at omlægge til løbende bedømmelse deltager de studerende i flere ofte forskelligartede "lavrisiko"-udprøvnings og har derfor en pejling på, hvorvidt de er på rette vej undervejs i et kursus. Disse summative udprøvnings med lav risiko suppleret med formativ feedback har desuden vist sig at kunne styrke de studerendes motivation og selvværd (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006), og generelt klarer de studerende sig godt i løbende bedømmelse (Heywood, 2000; Bjælde et al., 2017)

Andersen og Tofteskov (2016) beskriver i bogen "Eksamen og eksamensformer", som udkom inden den reviderede eksamensbekendtgørelse, at eksamen skal tilrettelægges på basis af gyldighed, reliabilitet og økonomi. Gyldigheden af løbende bedømmelse er hovedfokus for hele denne DUT-guide og udfoldes specifikt under pointe 1. Men også reliabiliteten af eksamen, som beskriver, hvor præcis og ensartet en bedømmelse er, kan styrkes gennem løbende bedømmelse. Dette kan blandt andet gøres ved, at både underviseren og de studerende er bekendte med de bedømmelseskriterier, som anvendes. Andersen og Tofteskovs (2016) pointe om, at eksamener er dyre at afholde, nødvendiggør, at den løbende bedømmelse netop planlægges, så den skaber så meget værdi som muligt ved fx at understøtte flere formål som at give de studerende feedback eller involvere dem i autentiske udprøvnings. Man skal endvidere holde sig for øje, at en eventuel afsluttende eksamen med fordel kan reduceres i omfang, når den kombineres med løbende bedømmelse.

### **Pointe 1: Gør det klart, hvad du vil udprøve med løbende bedømmelse**

I kurser med *constructive alignment* (Biggs & Tang, 2011) understøttes kursets læringsmål af relevante læringsaktiviteter, og disse læringsaktiviteter gør den studerende i stand til at opfylde læringsmålene tilfredsstillende ved eksamen. I kurser med løbende bedømmelse vil nogle af disse læringsaktiviteter blive bedømt undervejs i kurset, hvorved nogle læringsmål kan opfyldes helt eller delvist. Der kan dog også være andre formål med løbende bedømmelse:

- Løbende bedømmelsesaktiviteter kan udvælges, fordi de understøtter faglige læringsmål i et kursus, som danner basis for kursets øvrige læringsmål. Det kunne fx være anvendelse af faglige begreber, som de studerende skal beherske, inden de kan læse videnskabelige artikler eller deltage i faglige diskussioner på højere taksonomiske niveauer. Læringsaktiviteter kunne være små tests eller essays, hvor studerende øver deres forståelse af faglige begreber og deres anvendelse.

- Løbende bedømmelsesaktiviteter kan give studerende mulighed for at øve sig gennem flere iterationer med feedback. Eksempler kunne være aktiviteter, hvor de studerende træner deres skrive- og regnefærdigheder og efterfølgende får både formativ og summativ feedback. For at det ikke opleves uretfærdigt at blive udprøvet i færdigheder/viden, man er i gang med at tilegne sig, er det vigtigt, at de studerende får feedback og mulighed for at forbedre sig. Ligeledes kan vægtningen sættes lavt, og man kan overveje blot at belønne deltagelse i læringsaktiviteterne.
- Løbende bedømmelsesaktiviteter kan give mulighed for at udprøve læringsmål, som kan være udfordrende at udprøve ved en traditionel skriftlig eller mundtlig eksamen. Dette kunne eksempelvis være udprøvning af læringsmål med fokus på praktiske færdigheder i laboratoriet eller klinikken (Hunt et al., 2012; Newble et al., 1994; ten Cate et al., 2021), samskabelse af kreative løsningsforslag samt samarbejde med og formidling til eksterne aktører (Bjælde & Najbjerg, 2017).

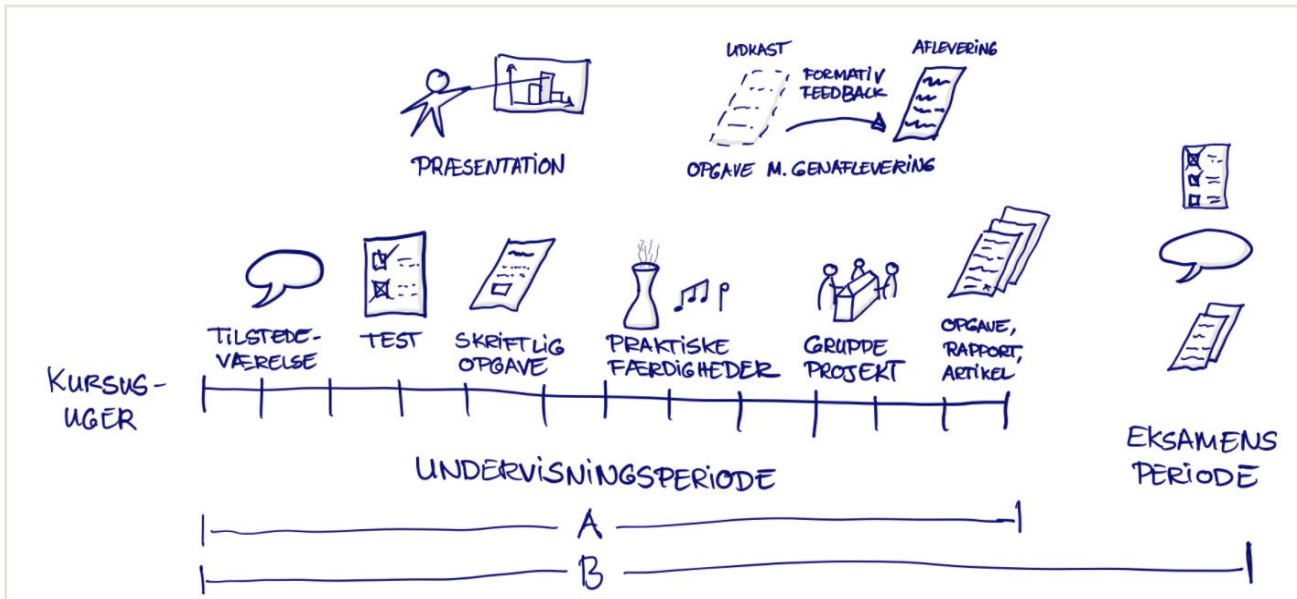
## Pointe 2: Gennemtænk dit design af løbende bedømmelse

På trods af at udbredelsen af løbende bedømmelse har været begrænset på de danske universiteter, har udformningen af løbende bedømmelsesaktiviteter været mangfoldig. Vi vil i det følgende samle den mangfoldighed i to eksamensformer.

I begge eksamensformer er den løbende bedømmelse kendetegnet ved, at den studerende i løbet af kurset deltager i flere læringsaktiviteter, som vurderes og pointgives. Aktiviteterne, som bedømmes, skal som beskrevet i pointe 1 afspejle læringsmålene og kan variere i indhold, antal, vægtning og metoder. Den enkelte bedømmelsesaktivitet kan eksempelvis fokusere på praktiske færdigheder, gruppeprojekter, tests, mundtlige oplæg eller skriftlige opgaver med mulighed for genaflevering (se Figur 1).

Det er desuden vigtigt, at underviseren overvejer, hvordan løbende bedømmelse og feedback indarbejdes i kurset, og hermed sikrer sammenhæng mellem læringsmål, aktiviteter og bedømmelse (*constructive alignment*). McDowell et al. (2011) viste, at de studerende involverer sig i dybdelæring, når udprøvningsmiljøet i veldesignede kurser har følgende karakteristik:

- Er rig på formel feedback (fx underviserkommentarer; *self-assessment*)
- Er rig på uformel feedback gennem dialog og interaktion med medstuderende
- Giver mulighed for at anvende og opøve viden og færdigheder
- Indeholder autentiske og relevante bedømmelsesaktiviteter
- Understøtter studerende i at udvikle autonomi og selvstændighed
- Har en passende balance mellem formative og summative bedømmelser



**Figur 1:** To eksamensformer for løbende bedømmelse. A. *Løbende bedømmelse uden afsluttende eksamen* og B. *Løbende bedømmelse med afsluttende eksamen*.

A: I *løbende bedømmelse uden afsluttende eksamen* optjener den studerende point ved hver udprøvning, og det samlede antal point opsummeres ved afslutningen af semestret og omregnes på dette tidspunkt til en samlet karakter. Karaktererne baseres derfor kun på bedømmelse i løbet af kurset og indeholder altså ikke en afsluttende eksamen. Bemærk at model A ikke praktiseres bredt på alle uddannelser, idet eksamensbekendtgørelsen fortolkes forskelligt. Spørg på din egen uddannelse, om model A er en mulighed for dig – hvis ikke kan du overveje at bruge deltagelseskrav som eksamensform, således at deltagelsen handler om deltagelse i den løbende bedømmelse.

B: I *løbende bedømmelse med afsluttende eksamen* kombineres den løbende bedømmelse i løbet af semestret med en afsluttende eksamen, og der afgives en samlet karakter. Set ud fra et læringsmæssigt perspektiv giver den afsluttende eksamen mulighed for at udprøve læringsmål, hvor den studerende fx skal sammenfatte og diskutere viden og færdigheder på tværs af hele kurset og ikke som isolerede delmængder. Intentionen er som beskrevet af Gibbs (2006): "Examinations may induce integration of previously unconnected knowledge, during revision or memorisation of unprocessed information". Til den afsluttende eksamen er det desuden lettere at kvalitetssikre (fx med ekstern censur) og at eksaminere individuelle studerende i et fælles gruppeprojekt.

I model B kan løbende bedømmelsesaktiviteter desuden fungere som niveauafklaring forud for den afsluttende eksamen. Det kunne eksempelvis være tre multiple choice-tests, som hver vægter 5 %, og som de studerende gennemfører inden den afsluttende multiple choice-eksamen. Det kunne også være små mundtlige oplæg, som vægter 10 %, og som fungerer som niveauafklaring inden en mundtlig afsluttende eksamen.

### Pointe 3: Lad være med at stresser de studerende

En væsentlig intention med løbende bedømmelse er at fjerne de hårde tidsbegrænsninger, som kendetegner en traditionel eksamen. Studerende, som ikke er bundet stramt tidsmæssigt, har bedre mulighed for at producere arbejde af høj akademisk kvalitet (Bassey, 1971; Richardson, 2015). Blandt andet derfor er det vigtigt

ikke blot at kopiere de samme mekanismer som i traditionelle eksamener i en løbende bedømmelseskontekst ved at stresser de studerende med fx mange deadlines. I stedet for at have eksempelvis en ugentlig aflevering, som skal godkendes, og som er udbredt i mange tekniske og naturvidenskabelige discipliner, kan den måske erstattes af en aflevering med feedback hver anden eller tredje uge, som så tæller med i den samlede bedømmelse. Tanken her er: Hellere få gennemarbejdede opgaver med høj kvalitet end mange opgaver med lavere kvalitet. Desuden er snyd med eksamener på videregående uddannelser mere udbredt, hvor studerende oplever at være presset på tid, og hvor eksamener opleves som havende "høj risiko" (Dawson, 2021).

En anden intention med løbende bedømmelse er at give studerende mulighed for at opøve viden og færdigheder gennem hele kurset. Derfor kan der gives flere iterationer, så den studerende ikke bedømmes på det første forsøg, men har mulighed for at forbedre sig gennem feedback, og derfor først bedømmes på andet eller et senere forsøg (se Figur 4). Et eksempel er multiple choice-tests med instantan feedback og mulighed for genaflevering eller afleveringer med feedback loop (Bjælde & Lindberg, 2018). Her kan det dog være vigtigt, at underviseren overvejer, om den studerende kan komme til at anvende unødigt megen tid på at forbedre et resultat i stedet for at fokusere på læring, selvom det nok ofte kan være svært at adskille resultatforbedring og læring i praksis.

Antallet og vægtningen af bedømmelser, mulighed for feedback og forbedring samt den generelle studiebelastning bør afstemmes inden for kurset og inden for semestrets kurser for at sikre, at de studerende har mulighed for dybdelæring. Løbende bedømmelse bør planlægges som en del af læringsprocessen og ikke som en parallel formynderisk aktivitet (McDowell et al., 2011; Winstone og Carless, 2020). Det vigtigste råd til underviseren i den forbindelse er at begrunde, hvorfor aktiviteterne er relevante for læringsprocessen og for at beherske viden og færdigheder i kurset. Desuden er muligheden for iterationer og fornævnte opmærksomhed på antallet af fx afleveringer vigtig. Et eksempel kunne være at have en aflevering fordelt over tre uger (aflevering i uge 1, feedback i uge 2, genaflevering i uge 3) i stedet for tre forskellige afleveringer i hver uge.

I de engelsktalende universitetssystemer med mange løbende udprøvnings kan antallet virke stressende og demotiverende for de studerende (Sambell et al., 2013), men det samme kan gøre sig gældende, hvis de studerende kun har få "højrisiko"-eksamener, og mange studerende lærer derfor aldrig at håndtere eksamenspresset (Raaheim, 2016). Eksamensangst ses specielt, hvis eksamen af de studerende anses for at være "held eller uheld", som kan være tilfældet ved mundtlige eksamener, hvor de studerende trækker et eksamensspørgsmål inden for en begrænset del af pensum (Andersen & Tofteskov, 2016). Derfor kan man som underviser vælge, at fx kun de fem bedste ud af syv afleveringer tæller med i den løbende bedømmelse.

#### **Pointe 4: Gør bedømmelse mere autentisk**

Løbende bedømmelse giver i højere grad end traditionelle eksamensformer mulighed for, at de studerende bedømmes på autentiske læringsaktiviteter. Traditionelle mundtlige og skriftlige eksamener er ofte individuelle, tidsbegrænsede præstationer med begrænsede hjælpemidler til rådighed. Disse eksamener afspejler ikke det generelle arbejdsmarked, hvor samarbejde, informationssøgning og digitale teknologier er en naturlig del af arbejdsmetoderne. Sambell, McDowell og Montgomery (2013) foreslår tre måder at udarbejde autentiske udprøvnings på: 1) Ved at styrke den studerendes opfattelse af relevans og betydning af udprøvnings. Den studerende udarbejder eksempelvis ikke en beskrivelse af et kompliceret emne til underviseren, men målretter denne til en specifik målgruppe. De studerendes engagement og motivation kan også styrkes gennem udprøvnings, hvor de samarbejder om komplekse forskningslignende spørgsmål med mange ligeværdige løsningsmuligheder. 2) Ved at relatere udprøvnings til virkelighedens verden. Denne form for udprøvnings ses

ofte for professionsrettede uddannelser, men kan også for ikke-professionsrettede uddannelser simuleres ved at efterligne arbejdsformer, som anvendes på arbejdsmarkedet. Et simpelt eksempel er blot at tillade adgang til internettet. 3) Ved at give den studerende mulighed for personligt engagement gennem eksempelvis emnevalgfrihed eller fokus på personlig refleksion.

Bemærk, at de tre forslag til autentiske udprøvningsformer godt kan lade sig gøre i en afsluttende eksamen – men at det vil være svært i fx en fire-timers skriftlig eksamen. Derfor er det i lige så høj grad et argument for alternative bedømmelsesformer, hvad enten de er løbende eller afsluttende.

### **Pointe 5: Giv mere anvendelsesorienteret feedback**

Løbende bedømmelse giver den studerende en indikation af, i hvor høj grad han/hun opfylder læringsmålene gennem fx de point, som den studerende opnår i forbindelse med den enkelte udprøvningsform fx 25 point ud af 30 mulige. Denne summative feedback bør – hvor det er muligt – suppleres med læringsorienteret formativ feedback. Den formative feedback skal muliggøre, at den studerende kan se sine fejl (feedback), får inspiration til, hvordan han/hun forbedrer sig (*feed forward*) samt ved, hvordan en god præstation ser ud (*feed up*) (Hattie & Timperley, 2007).

Bedømmelses- og feedbackprocessen bør designes, så den studerende ofte har mulighed for direkte at anvende den formative feedback gennem fx genaflevering af opgaver (Boud & Molloy, 2013). Ved genaflevering skal den studerende ikke blot læse feedbacken, men skal kunne forstå, hvad feedbackgiveren har til hensigt og efterfølgende tage stilling til, hvordan opgaven forbedres, så feedbackprocessen tager form som et meningsfuldt spor (Esterhazy & Damsa, 2017). At anvende den formative feedback beskrives i feedbacklitteraturen som at afslutte et *feedback loop* (Carless and Boud, 2018; Carless, 2019). Fokus er på, hvordan den studerende forstår, anvender og deltager aktivt i feedbackprocessen (Carless & Winstone, 2020). Denne mulighed for at agere på feedback vurderes endvidere mere positivt af de studerende sammenlignet med blot at få mere feedback (Gibbs, 2006).

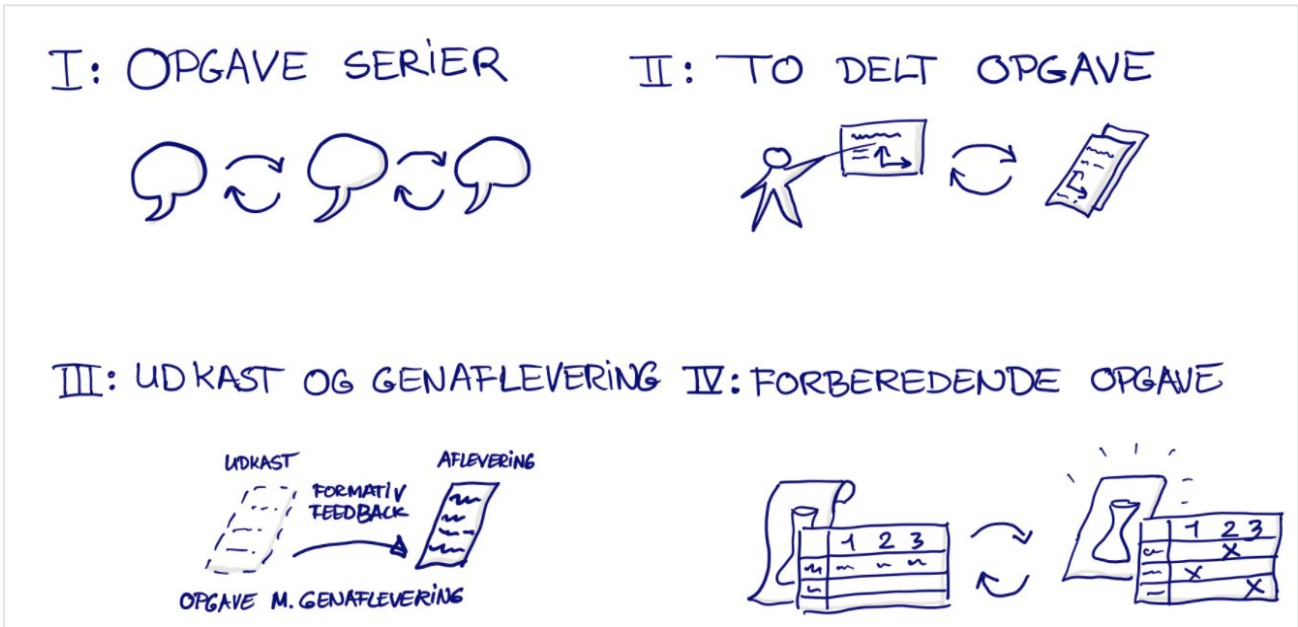
Når der gives anvendelsesorienteret feedback, er det desuden vigtigt at have læringsmål for øje. Donovan (2014) viste, at det var mere sandsynligt, at studerende reagerede på kommentarer, som vedrørte simple læringsmål, som fx antallet af cifre, layout af en figur eller grammatik, sammenlignet med kommentarer, som vedrørte mere komplekse læringsmål som fx argumentation eller metode. Det er særligt et problem, da især den sidste type kommentarer har til hensigt at udvikle studerendes forståelse eller færdigheder til et højere niveau (Donovan, 2014). Til gengæld kan den type udviklende kommentarer måske vise sig lærerige i det lange løb (Nicol and Macfarland-Dick, 2011; McLean et al., 2015). Af den grund er det vores anbefaling at være tydelig med bedømmeskriterier; at inkludere såvel simple kriterier som mere komplekse; og at gøre studerende opmærksomme på, hvis feedback involverer forståelse på et højere niveau. At samle kriterierne i en rubric kan ligeledes være en god ide, da en rubric både kommunikerer kriterier og standarder for forskellig grad af opfyldelse (se Figur 2). På den måde fungerer en rubric også som forventningsafstemning. Når studerende efterfølgende får feedback ved hjælp af en rubric, kan de således både se, hvilke kriterier som er opfyldt, og hvilke som ikke er det. Og får de mulighed for at genaflevere, kan de fokusere deres indsats på det eller de kriterier, som ikke er opfyldt.

<b>Resultater</b>	Centrale fund/resultater fremgår tydeligt og er præsenteret korrekt, læsbart og uden mangler eller fejl.	Centrale fund/resultater fremgår tydeligt, og er korrekte og læsbare. Dog er der enkelte mangler eller fejl.	Nogle centrale fund/resultater fremgår, men nogle mangler. Nogle fund er ikke præsenteret korrekt, og der er flere fejl og mangler.	Fund/resultater er ikke præsenteret klart og læsbart. Data er behæftet med fejl og mangler.
<b>Diskussion</b>	Konklusioner holder og hænger logisk sammen med data. Konklusioner forholder sig til problemformuleringen (PF) og introduktionen. Implikationer og potentielle problemer diskuteres grundigt.	Konklusioner holder og hænger logisk sammen med data. Konklusioner forholder sig til PF og introduktionen. Implikationer og potentielle problemer diskuteres, men nogle dele kunne have været mere grundige.	Konklusioner holder delvis og hænger sammen med data. Konklusioner forholder sig til dels til PF og til introduktionen. Implikationer og potentielle problemer behandles, men overfladisk, og nogle overses helt.	Konklusioner holder ikke og hænger ikke sammen med data og forholder sig ikke til PF og introduktionen. Implikationer og potentielle problemer berøres ikke eller kun meget overfladisk.

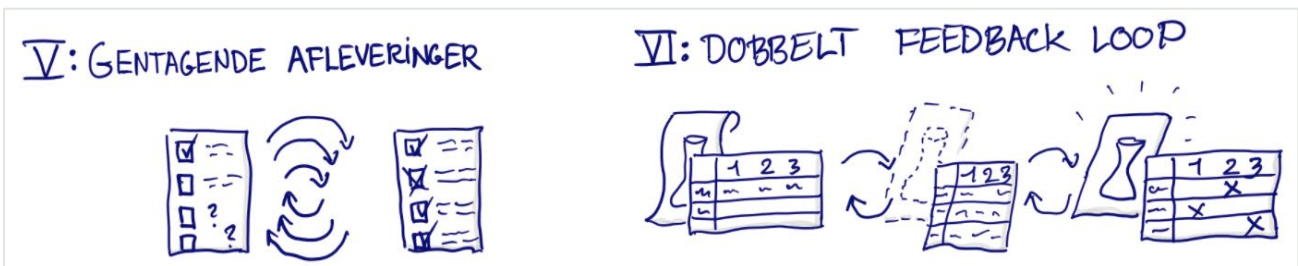
**Figur 2:** Udsnit af en rubric omhandlende skriftligt arbejde i biologi med kriterierne Introduktion, Metode, Resultater (vist), Analyse og Diskussion (vist) (Jensen & Jørgensen, ikke publiceret).

Winstone og Carless (2020) lægger vægt på, at bedømmelse og feedback er tæt forbundne og derfor bør planlægges samtidigt. Dette eksemplificeres ved 4 måder, hvorpå løbende bedømmelsesaktiviteter kan designes for at sikre, at de studerende har mulighed for at anvende den feedback, de får.





**Figur 3.** Fire feedbackdesign, som øger den studerendes anvendelse af feedback (gentegninger af figur fra Winstone og Carless, 2020). I: Feedback fra en opgave kan anvendes på efterfølgende opgaver. II: Feedback på den første opgave kan direkte anvendes på den anden opgave. III: Detaljeret feedback på udkast anvendes direkte til forbedring af den endelige aflevering. IV: Studerende arbejder med eller udvikler bedømmelseskriterier, inden de afleverer en opgave, som bedømmes med disse kriterier.



**Figur 4.** To feedbackdesign, som øger den studerendes anvendelse af feedback (gentegninger af figur fra Bjælde & Lindberg, 2018). V: Studerende har flere antal prøvforsøg med summativ og formativ feedback. VI: Studerende arbejder med eller udvikler bedømmelseskriterier, inden de afleverer et udkast. Feedback på udkast anvendes til den endelige aflevering.

At sætte fokus på anvendelsesorienteret feedback og *feedback loops* kan ses som et naturligt næste skridt efter indførelsen af løbende bedømmelse, men også som en nytænkning i det danske videregående uddannelsessystem, som måske kræver en kulturændring fra den praksis, mange kender i dag (selvom der findes mange gode danske eksempler på anvendelsesorienteret feedback). En sådan kulturforskel kan ses i sammenligningen mellem britiske og australske universitetsunderviseres holdning til feedback, udført af Winstone & Boud (2018). Deres forskning viser bl.a., at australske universitetsundervisere lægger større vægt på, at deres feedback bliver anvendt af studerende end deres britiske kolleger. Forskellen kan tilskrives, at britiske universiteter lægger mest vægt på *accountability* (*national student survey*, ekstern censur,

sammenligninger mellem universiteter), mens australske universiteter er mere fokuseret på læring (Winstone & Boud, 2018). Samtidig viser Winstone & Boud (2018), at den primære kilde til inspiration til egen praksis i både Storbritannien og Australien er undervisernes egne erfaringer som studerende. Hvis der skal en kulturændring til i Danmark, er der på nuværende tidspunkt både ministeriel opbakning samt inspiration og forskningsmæssig evidens, som viser, at læring kan styrkes med løbende bedømmelse og anvendelsesorienteret feedback.

### **Pointe 6: Brug de studerende som ressource**

At give feedback på kvaliteten af et stykke arbejde til andre er noget af det mest lærerige, man kan beskæftige sig med (Schneider & Preckel, 2017). Derfor har mange undervisere en meget veludviklet sans for at spotte både kvalitet og mangel på kvalitet i studerendes arbejde, fordi de har rettet et utal af opgaver. Studerende kan naturligvis også opøve den kompetence i læringsaktiviteter med peer-feedback/peer-assessment, som vinder frem mange steder inden for videregående uddannelser. Det skyldes sandsynligvis også, at feedback er tidskrævende, sådan at studerende ved at udføre et mindre arbejde – ved fx at give feedback til to medstuderende – kan aflaste underviseren for et stort stykke arbejde.

I løbende bedømmelsesaktiviteter kan peer-feedback på den måde udgøre både en aflastning for underviseren og være første skridt i et *feedback loop*, hvorved studerende kan genaflevere efter peer-feedback. Peer-feedback kan både finde sted synkront i et klasserum eller asynkront og digitalt; det vigtige er at skabe rum for anvendelse af feedback samt at skabe interaktion og samarbejde mellem studerende (Gibbs, 2006).

For at hjælpe studerende med at give værdifuld feedback til hinanden, kan der med fordel benyttes bedømmeskriterier. Det hjælper studerende til at få øje på kvaliteterne i en opgave (Winstone & Carless, 2020) og dermed også til at vurdere kvaliteten af deres egen opgave, som de naturligt vil spejle i opgaven, de selv giver feedback på. Det er dog væsentligt, at peer-feedback ikke skal være en erstatning for samarbejde mellem studerende, da den hurtigste og mest udbredte feedback er den, studerende giver hinanden, mens de læser tekster, regner opgaver og generelt studerer sammen (Gibbs, 2006). Peer-feedback kan således blive en måde at supplere, systematisere og i nogle tilfælde anonymisere feedback mellem studerende på samt at give studerende en øget bevidsthed om egne faglige evner (fx Simonsmeier, 2020, i en kontekst af akademisk skrivning).

For undervisere, som bruger peer-feedback, er det formentlig ikke ukendt at møde modstand blandt en del studerende, som ikke oplever at få feedback af høj nok kvalitet. Det kan skyldes, at studerende ikke ser hinanden som eksperter (McLean, 2015), som har de rigtige svar eller den rigtige metode til at løse en given opgave. Derfor kan det anbefales at undgå såkaldt "feedback as telling" (McLean, 2015), hvor studerende blot fortæller hinanden, hvad de mener er rigtigt (fx ved flueben) eller forkert (fx ved et minus eller kort kommentar) – en feedbacktype, som er meget udbredt, også for mange undervisere. I stedet kan det anbefales at benytte kriterier (McLean, 2015), som i stedet handler om at guide (fx ved at pege en medstuderende i den rigtige retning), at udvikle forståelse (fx ved at forklare en faglig sammenhæng) eller ved at åbne nye perspektiver (fx ved at tilbyde en alternativ holdning eller forklaring).

### **Pointe 7: Vær opmærksom på, hvad du må og ikke må juridisk**

Den lille tilføjelse "mv." (i Eksamensbekendtgørelsen, 2020), som muliggør løbende bedømmelse, synes umiddelbart at give ret vide rammer for forskellige måder at praktisere løbende bedømmelse på. Det har derfor

været op til hver institution at fastlægge rammer for brugen af løbende bedømmelse lokalt med store forskelle som resultat. Særligt udfordrende er kravet om, at alle studerende skal have tre forsøg til hver eksamen eller deleksamen. Løbende bedømmelse er lidt i en gråzone, for er en opgave, som tæller 10 % af eksamens-karakteren, en deleksamen? Hvis det vurderes som en deleksamen, er der risiko for en stor administrativ byrde, som er en væsentlig grund til, at tommelfingeren er blevet vendt nedad for løbende bedømmelse på nogle videregående uddannelser. Andre steder har løsningen været at bruge betegnelsen "helhedsvurdering" i kursusbeskrivelserne, således at løbende bedømmelse bliver en art portfolio-eksamen, hvor kvalitets-vurderingen sker løbende og ikke til slut. De 10 %, som den førnævnte opgave tæller, bliver derfor vejledende, og den endelige karakterfastsættelse finder først sted i afslutningen af kurset under votering mellem eksaminator og en eventuel ekstern censor. Fra en ikke-systematisk dialog med forskellige undervisere og fra vores egen erfaring betyder det i praksis, at hvis en studerende efter løbende bedømmelse og afsluttende eksamen samlet set er på vippen mellem to karakterer, vil censor og eksaminator genbesøge de løbende bedømmelsesaktiviteter for at vurdere den rigtige samlede karakter. Den klare anbefaling er derfor at være tydelig med, hvor mange procent hver løbende bedømmelsesaktivitet tæller, men også samtidig angive det som cirkatal eller på anden vis tydeligt markere, at aktiviteterne (også) bedømmes samlet til slut i en helhedsvurdering.

En yderligere juridisk udfordring er kravet om ekstern censur på en vis procentdel af hver enkelt studerendes videregående uddannelse. Med løbende bedømmelse vil mængden af bedømte opgaver eller andre aktiviteter således øges, og det kan blive et umuligt ønske at få en ekstern censor til at vurdere alle disse opgaver. Mulige alternative løsninger kan være at involvere censor i udformningen af opgaver, således at fx en multiple choice-test bliver kvalitetssikret, inden den benyttes som løbende bedømmelse, eller at der er ekstern censur på de løbende bedømmelsesaktiviteter, som vægter mest. Et andet vigtigt opmærksomhedspunkt er at vælge løbende bedømmelsesaktiviteter, som munder ud i et produkt, som bedømmes – fx en skriftlig besvarelse, et projekt eller lignende. På den måde kan der ved en eventuel klagesag altid ske en genvurdering af produkterne, så den studerende kan få en retfærdig behandling. Desuden kan den eksterne censor have adgang til produkterne, som typisk uploades i et *Learning Management System* eller eksamenssystem. Et underliggende pointsystem og tydelige bedømmelseskriterier vil ligeledes være at foretrække, da begge dele kan tages op i tvivlstilfælde under votering mellem censor og eksaminator.

Endelig vil vi opfordre til at adskille løbende bedømmelse fra forudsætningskrav. Hvis en aktivitet tæller med i karakteren som løbende bedømmelse, skal den ikke også være et forudsætningskrav. Den sammenblanding kan skabe unødigt administrativt bøvvl, for risikerer man så at indstille en studerende til eksamen for blot at dumpe den studerende med det samme, hvis kvaliteten af besvarelsen ikke er høj nok. Eksamensbekendtgørelsen er det bindende juridiske dokument, men der er en del elastik i formuleringerne, som nødvendiggør en lokal eller national fortolkning. Desuden giver en opgave, som er et forudsætningskrav for at blive indstillet til eksamen, ikke samme motivation for at levere arbejde af så høj kvalitet som muligt.

### **Pointe 8: Anvend data til at forbedre din løbende bedømmelse iterativt**

Løbende bedømmelse sker i reglen i et *Learning Management System*, således at både studerende og underviser kan holde styr på opgaver, forudsætninger og bedømmelseskriterier, og således at både bedømmelse/point og feedback er lette at dele med studerende. Derfor skabes der i løbende bedømmelse betragtelige mængder af data, som kan informere om både kvaliteten af studerendes præstationer og om progressionen, sværheds-

graden af opgaver samt om kvaliteten af bedømmelsesaktiviteterne. Alle disse informationer er potentielt værdifulde kilder til evaluering og kvalitetssikring.

Særligt relevant er løbende bedømmelsesaktiviteter med genaflevering, som kan give værdifulde informationer om studerendes anvendelse af feedback (Bjælde & Lindberg, 2018; Boud & Molloy, 2013). Som underviser giver det mulighed for at identificere studerende, som har brug for hjælp samt at følge studerendes progression og læring (Bjælde & Lindberg, 2018; Bjælde et al., 2018). Eksempler på den type værdifulde data er studerendes pointscorer i multiple choice-quizzer, studerendes feedback og pointscorer i afleveringer (med eller uden genaflevering), bedømmelser i rubrics med prædefinerede kriterier eller studerendes peer-feedback til hinanden – alle eksempler på data, som kan analyseres, og som der kan handles på – *assessment analytics* (Ellis, 2013).

### Afsluttende bemærkninger

Løbende bedømmelse er en eksamensform med stort potentiale til at styrke studerendes læring på de videregående uddannelser. Men løbende bedømmelse i sig selv er ingen garanti for bedre læring og kræver veldesignede bedømmelsesaktiviteter, som er tilpasset og indarbejdet med omtanke i undervisningen. De otte råd herover er en (start)hjælp til at indføre løbende bedømmelse i din undervisning eller i din rådgivningspraksis som undervisningsudvikler. Der findes desuden mange andre steder, du kan supplere din viden om løbende bedømmelse, eksempelvis <http://www.assessmentdecisions.org> (Assessment Design Decisions), Eksamensrevolutionen (Raaheim, 2016) eller <https://still.au.dk/en/resources/assessment-methods/> (Assessment Methods).

### Tak til:

Vi vil gerne takke Peter Josef Wick for fremragende feedback på artiklen, som er blevet anvendt i et *feedback loop*. Desuden er vi taknemmelige for, at Tove Hedegaard Jørgensen gav os lov til at vise et udsnit af en rubric fra hendes biologiundervisning.

### Referencer

Andersen, H. L. & Tofteskov, J. (2016). Eksamen og eksamensformer: betydning og bedømmelse, 2. udgave. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Assessment Design Decisions. <http://www.assessmentdecisions.org>. Besøgt 9/7 2021.

Assessment Methods. <https://still.au.dk/en/resources/assessment-methods/>. Besøgt 9/7 2021.

Bassey, M. (1971). *The Assessment of Students by Formal Assignments*. Wellington: New Zealand University Students Association.

Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university*, 3. udgave. Maidenhead, England: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. McGraw-hill education (UK).

Bjælde, O. E., Jørgensen, T. H. & Lindberg, A. B. (2017). Continuous assessment in higher education in Denmark: Early experiences from two science courses. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 12(23), 1-19.

- Bjælde, O. E. & Lindberg, A.B. (2018). Using continuous assessment with feedback loops to generate useful data for learning analytics. In M. Campbell, J. Willems, C. Adachi, D. Blake, I. Doherty, S. Krishnan, S. Macfarlane, L. Ngo, M. O'Donnell, S. Palmer, L. Riddell, I. Story, H. Suri & J. Tai (Eds.), *Open Oceans: Learning without borders. Proceedings ASCILITE 2018*. Geelong (53-62).
- Bjælde, O. E., Lauridsen, K. M. & Lindberg, A.B. (2018). White paper on "Current trends in assessment in Europe". The Coimbra Group [Education Innovation Working Group](https://www.coimbra-group.eu/white-paper-on-current-trends-in-assessment-in-europe/). <https://www.coimbra-group.eu/white-paper-on-current-trends-in-assessment-in-europe/>
- Bjælde, O. E. & Najbjerg, R. B. (2017). Innovativ formidling af førsteårsstuderende som et design-based research-forløb. *Læring og medier (LOM)*, Vol. 9, No. 16.
- Boud, D. & Molloy, E. (2013a). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38:6, 698-712.
- Carless, D. (2015). *Excellence in University Assessment*. London: Routledge.
- Eksamensbekendtgørelsen (2020). <https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2020/22>. Besøgt 9/7 2021.
- Carless, D. & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43:8, 1315-1325.
- Carless, D. (2019). Feedback loops and the longer-term: towards feedback spirals, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44:5, 705-714.
- Dawson, P. (2021). *Defending assessment security in a digital world: preventing e-cheating and supporting academic integrity in higher education*, Taylor & Francis: Abingdon.
- de la Harpe, B., Peterson, J. F., Frankham, N., Zehner, R., Neale, D., Musgrave E. and McDermott R. (2009). Assessment Focus in Studio: What is Most Prominent in Architecture, Art and Design? *Journal of Art & Design Education*, Vol. 28, No. 1, 37-51.
- Donovan, P. (2014). Closing the feedback loop: physics undergraduates' use of feedback comments on laboratory coursework, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39:8, 1017-1029.
- Ellis, C., (2013). Broadening the Scope and Increasing the Usefulness of Learning Analytics: The Case for Assessment Analytics. *British Journal of Educational Technology*, 44(4), 662-664.
- Gibbs, G. & Lucas, L. (1997). Coursework assessment, class size and student performance:1984-94. *Journal of Further and Higher Education*, Vol 21, no 2, 183-192, DOI: 10.1080/0309877970210204.
- Gibbs, G. (2006). How assessment frames student learning. In C. Bryan & K Clegg (Eds.). *Innovative Assessment in Higher Education* (pp23-36). London: Routledge
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). *Review of Educational Research*, Vol. 77, No. 1, 81-112.
- Hattie, J. (2015). The applicability of Visible Learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79-91. <https://doi.org/10.1037/stl0000021>

Heywood, J. (2000). *Assessment in Higher Education*. London: Jessica Kingsley.

Hunt, L., Koenders, A. & Gynnild, V. (2012). Assessing practical laboratory skills in undergraduate molecular biology courses, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37:7, 861-874.

Jensen, T. W. & Jørgensen, T. H. Rubric: Videnskabelig artikel med IMRAD-struktur (I ntroduktion, M etode, R esultater, A nalyse, D iskussion). Ikke-publiceret.

McDowell, L., Wakelin, D., Montgomery, C. & King, S. (2011) Does assessment for learning make a difference? The development of a questionnaire to explore the student response, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36:7, 749-765.

McLean, A. J., Bond, C. H. & Nicholson, H. D., (2015). An anatomy of feedback: a phenomenographic investigation of undergraduate students' conceptions of feedback, *Studies in Higher Education*, 40:5, 921-932.

Newble, D., Dawson, B., Dauphinee, D., Page, G., Macdonald, M., Swanson, D., Mulholland, H., Thomson, A. & van der Vleuten, C. (1994). Guidelines for assessing clinical competence, *Teaching and Learning in Medicine*, 6:3, 213-220.

Nicol D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2006): Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice, *Studies in Higher Education*, 31:2, 199-218  
<http://dx.doi.org/10.1080/03075070600572090>

Raaheim, A. (2016). *Eksamensrevolusjonen. Råd og tips om eksamen og alternative vurderingsformer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*, 2. udgave. London: Routledge/Falmer.

Richardson, J.T.E. (2015). Coursework versus examinations in end-of-module assessment: a literature review, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol 40, No. 3, 439-455.

Sambell, Kay, Liz McDowell and Catherine Montgomery (2013). *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Routledge.

Schneider, M. & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565–600.

Simonsmeier, B.A., Peiffer, H., Flaig, M. & Schneider, M. (2020). Peer Feedback Improves Students' Academic Self-Concept in Higher Education. *Research in Higher Education*, 61:706–724.

ten Cate, O., Carraccio, C., Damodaran, A., Gofton, W., Hamstra, S.J., Hart, D.E., Richardson, D., Ross, S., Schultz, K., Warm, E.J, Whelan, A.J. and Schumacher, D.J, (2021) Entrustment Decision Making: Extending Miller's Pyramid. *Academic Medicine*, Vol. 96, No. 2, 199-204

Trotter, E. (2006). Student perceptions of continuous summative assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Volume 31, 2006 - Issue 5.

Universitetsuddannelser til fremtiden (2018). Udvalg om bedre universitetsuddannelser - Uddannelses- og Forskningsministeriet. <https://ufm.dk/publikationer/2018/universitetsuddannelser-til-fremtiden>. Besøgt 9/7 2021.

Winstone, N. & Boud, D. (2019). Exploring cultures of feedback practice: the adoption of learning-focused feedback practices in the UK and Australia, *Higher Education Research & Development*, 38:2, 411-425.

Winstone, N. & Carless, D. (2020). Designing effective feedback processes in higher education. A learning-focused approach. Routledge: Abingdon.

### Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den.

Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives ift. ovenstående bibliografiske oplysninger

© Copyright  
DUT og artiklens forfatter

Udgivet af  
Dansk Universitetspædagogisk Netværk

# DUT Guide on supervision

**Gitte Wichmann-Hansen**<sup>1</sup>, Centre for Educational Development, Aarhus Universitet

## Abstract

The aim of this guide is to provide tips for supervisors on how to support students as active, independent and prepared participants who drive their own projects forward. It relates to supervision of projects at bachelor-, master- and PhD level. The underlying basis of the guide is twofold: 1) supervision is an increasingly complex activity that involves a demanding set of competences; 2) a good supervisor is a flexible supervisor who can adapt to different situations, student needs and levels of the curriculum.

## Practical tips

1. Align expectations early and regularly about process and product
2. Balance supervisor control and student independence
3. Monitor progress closely
4. Schedule regular planned supervision meetings
5. Ask questions to foster independence and higher order learning
6. Provide constructive feedback on text drafts
7. Use the academic community as a resource
8. Apply online tools to increase flexibility

## Introduction

Supervision comprises a significant part of the teaching load in higher education as it applies to project assignments, bachelor projects, master's theses as well as doctoral research. At all levels, supervisors often value the task to a great extent. Some supervisors even describe it as 'the most rewarding aspect of academic life' (Halse, 2011), offering a unique opportunity to collaborate with students more closely than other teaching formats usually allow. Supervisors also gain pleasure by helping a student or researcher grow, and supervisors appreciate the inspiration and input they get from students, which may further their own research.

However, supervision is an increasingly complex activity, in which supervisors are having to respond to the growth and diversification of the student population (Duke & Denicolo, 2017) as well as the increasing pressure for quality assurance and timely completion (Manathunga, 2019). Modern supervision involves a demanding set of competences. Besides guiding students' research projects, supervisors need to be good at navigating interpersonal relationships with students, managing projects and deadlines, stimulating effective writing

---

<sup>1</sup> Contact: gwh@au.dk



processes, supporting students' professional and career development etc. (Taylor, 2019). To add to the complexity, it is well-established in the research literature that supervision is highly contextual. Some authors even claim that supervision is 'the most variable of all variables' (McAlpine & McKinnon, 2013) because it is sensitive to a number of contextual factors such as discipline-specific features (Pyhältö et al., 2015), the project characteristics (Rooij et al., 2019), types of funding (Wichmann-Hansen & Herrmann, 2017), the stages in the supervisory process (Benmore, 2016), students' differing needs (Harwood & Petrić, 2020), supervisors' individual values and beliefs (Lee, 2020) and changing political agendas (Deuchar, 2008; Wichmann-Hansen et al., 2018).

To boil it down, there is no 'one size fits all' approach: A good supervisor is a *flexible* supervisor who can adapt to different situations. However, stressing flexibility is not equivalent to stating that there are no practical tips or strategies for good supervision. If anything, flexibility calls for a *broad repertoire of strategies*. Therefore, the advice listed in this guide is intended as a means of broadening supervisors' repertoire, not as a standard formula.

It is also important to stress that since the advice in this guide is phrased as *generic* supervision strategies that are applicable to *all levels*, from bachelor to PhD, and for *all types* of projects, individual as well as group projects, the strategies are subject to modifications. In particular, the national qualification frameworks of higher education usually state that students' projects must demonstrate *increased* knowledge, originality and independence *from bachelor to PhD level* (Lee, 2020). Supervision strategies therefore need to be up- and downscaled to fit the relevant level of the curriculum (Sambrook et al., 2008). Tools for how to tailor supervision to different levels are provided in the tips below, where relevant.

### **Tip 1: Align expectations early and regularly about process and product**

Students and supervisors often have differing expectations of each other (Pyhältö et al., 2015; Jansen et al., 2020), and many students find it difficult to decode what supervision entails (Barnes & Cheng, 2018). Unspoken and contrasting expectations for the collaboration process, as well as for the academic product, can disrupt supervision (Roberts & Seaman, 2018) and impair student success and academic persistence (Sverdlik et al., 2018). Consequently, clarifying expectations is key to building effective supervision for two reasons: It prevents insecurity about each other's roles and responsibilities, and it is a means of establishing shared standards for good research and academic writing. The latter is particularly important, because if the final assessment criteria are not communicated, made transparent, discussed, or ideally agreed upon from the beginning, students will not be able to apply and implement them adequately in their project.

#### *A Supervisor Letter*

There are a range of tools available to align expectations early in the supervision process.

At bachelor and master level, an efficient tool is to use a so-called *supervisor's letter* (Rienecker et al., 2019; Laustsen et al., 2012). It is a written account (2-3 pages) of the supervisor's individual practice, i.e. what students can expect from the supervisor and vice versa. As a minimum, it addresses:

- Form, e.g., when, where and how to meet? How often and who takes the initiative?
- Content, e.g., what to prepare for meetings? What kind of material and text are subject for feedback? What are the assessment criteria, product standards, genre requirements, etc.?

- Process, e.g., planning, setting deadlines, ensuring progress and how to deal with potential delays?

The supervisor either makes the letter available online or hands it out at the first meeting and then asks for the student's response at the following meeting. The letter is not intended as a substitute for a mutual discussion about expectations, but rather as an efficient preparation for such a discussion. Helpful templates are provided in Wichmann-Hansen & Jensen (2015, pp. 331-332) and Rienecker et al. (2019, pp. 51-55).

### *A Memorandum of Understanding*

At the PhD level, a supervisor's letter is also applicable, especially in lab-based sciences (Masters & Kreeger, 2017). However, a more dialogue-based and contractual tool has proven particularly successful at the PhD level, because the PhD process involves a more complex and long-standing relationship and students are expected to act more independently (Moxham et al., 2013). A *Memorandum of Understanding* is a negotiated contract between the student and the main supervisor (Anderson et al., 1998; Hockey, 1996) and ideally also the co-supervisor(s) (Robertson, 2019). It features a set of guiding questions for starting a structured discussion about goals, ambitions and how to collaborate, including the student's responsibility and individual needs, the supervisors' different roles in the team, integration into the wider research environment and, if necessary, co-authorships. All participants read the questions beforehand and prepare answers. Based on a joint discussion of the questions, agreements are noted in a shared document. Helpful templates are provided in Taylor et al. (2018, p. 78) and are available for download at [Postgradenvironments.com](http://Postgradenvironments.com).

### *Meta-communication: a tool for regular alignment of expectations*

Setting expectations isn't a one-off event, though. Relationships and research projects develop over the course of time and thus, expectations need to be revisited. An efficient tool for aligning expectations regularly is to meta-communicate, i.e. to *communicate about the communication* (Baltzersen, 2013; Handal & Lauvås, 2006). It is a means of explicating what is going on in supervision meetings, the intentions behind what is said, and how the participants experience it. The tool can be useful in preventing conflicts and addressing misunderstandings. A prime example of a conflictual situation is when students want clear-cut answers, while the supervisor is reluctant to simply spoon-feed students. In that case, supervisors could meta-communicate to increase students' willingness to be more active and independent, e.g. by saying:

*'It's my impression that you expect me to give you some advice. I will give you some along the way, but first I need to know more about how you perceive the problem and how you have tried to solve it yourself. Your question is so important that it deserves more than a hasty answer. So, let me ask you some counter-questions to help you clarify your arguments.'*

## **Tip 2: Balance supervision control and student independence**

Good supervision requires a careful balance between providing advice and guidance and allowing the student to experience their own learning journey – including making mistakes. There is not a clear-cut answer to how directive and controlling supervisors should be (Bastalich, 2017), but an overall navigating principle is to use a staged approach from directive towards less directive supervision (Barnes & Cheng, 2018; Benmore, 2016; Anderson et al., 2006; Todd et al., 2006). Students will often need substantial guidance at the beginning of a

project and when starting to produce texts, because they have not yet fully internalised standards for scientific projects and genre criteria. Consequently, supervisors should invest time in ensuring a well-defined focus and a clear structure for the thesis, an academically appropriate research design and a realistic timetable. They may provide concrete genre templates, demonstrate how to search for literature, suggest models, theories and methods, and instruct how to plan and manage time. Over the course of the project, it is, however, reasonable to expect greater student independence and to push students to take full ownership of their projects. Gurr (2001) provides a useful illustration of the staged approach. His model is also intended as a concrete tool for explicitly communicating and reflecting with students about their perceived and experienced levels of independence. In addition to Gurr's tool, which is mainly aimed at the PhD level, supervisors can support student independence in many ways, of which the following are merely examples (Rienecker et al., 2019):

- Explicate how independence is assessed in the final product according to the learning outcomes in the study programme, the ministerial order, the scientific discipline or the local departmental culture.
- Share examples of good theses that demonstrate independence in terms of higher order-thinking skills, e.g. how students have made a profound analysis or reflected critically on data and literature
- Ask students to identify independence in their own drafts.
- Inform students how independence is construed and administered in the supervision process, e.g., write it in the supervisor letter: *'To me, independence means that students should take responsibility for ....'*

### **Tip 3: Closely monitor progress**

The increasing pressure for timely completion of both master's and PhD thesis calls for a more structured supervision process in terms of early planning and closely monitoring of students' projects (Marnewick, 2020). A twofold approach to support progress is recommended (Rienecker et al., 2019):

#### *1. Try to prevent delay*

- Agree on milestones early: Recommend students to create a visual timeline and to plot in the end-date and milestones. Discuss it and adjust if necessary.
- Incite students to start writing early (from day one!) and ask for text drafts continuously as a basis for supervision meetings. Drafts may be very sketchy and include outlines, data displays, literature searches etc.
- Suggest that students estimate the number of pages and time spent for each section in their text regardless of whether it is the total thesis or a single article. Make it subject to supervision.
- Advise students not to save up supervision for later. Supervision in the early phase is irreplaceable, because here essential decisions about the research design are made.

#### *2. React promptly in case of delay*

If students postpone deadlines or stay away from meetings:

- Renew contact by mail or phone, e.g. *I haven't heard from you for a while. How are things going?*
- Identify reasons for delay: Is it cognitive, personal or social? Be curious when asking.
- Ask how the student prefers to solve the situation (and how you can help)

- Decide on a weekly or monthly contract: What shall the student(s) and, if necessary, the supervisor do from now on?
- Support a low threshold for writing, for a while: Incite *production* instead of a *high-quality product*. For instance, ask for five sketchy research questions instead of one polished.
- Look at the text drafts. Do not settle for talking.
- Give a clear assessment of the preliminary research design in the project: Is it doable or not? Do not waffle.

#### **Tip 4: Schedule regular prepared meetings**

Supervisors should insist on scheduling regular and prepared meetings in addition to ad-hoc and informal contact (Sverdlík et al., 2018). The idea is to allow for thorough discussions and for students to take on an active and responsible role in driving their own projects forward. Preparation on both sides also ensures efficient meetings:

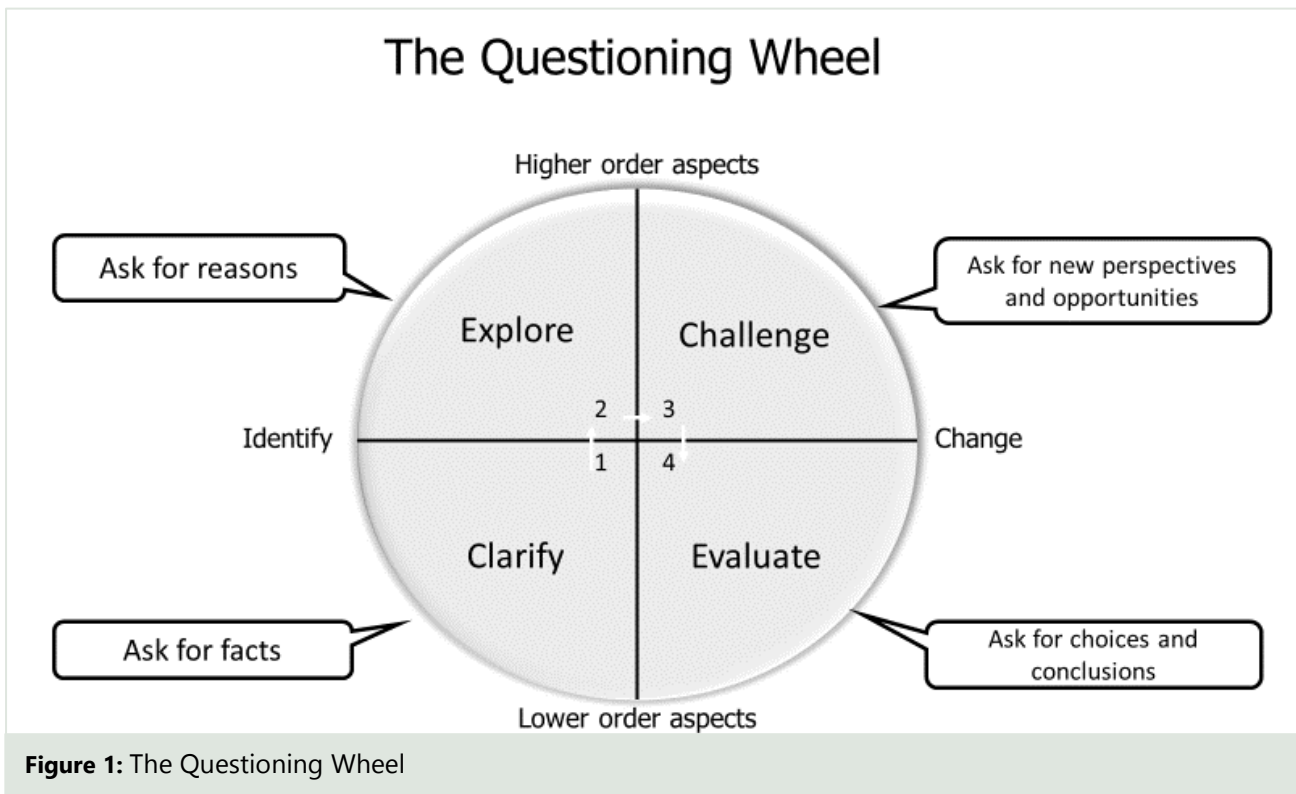
- Request drafts well in advance of meetings, e.g. two days beforehand
- Ask for a meeting agenda. Make it a habit for students to always answer minimum 4 items:
  1. What have you been working on since we met last time?
  2. Have you encountered any difficulties?
  3. What would you like to discuss at our upcoming meeting?
  4. How well are you keeping to the time plan?
- Ask the student to send a short summary of the meeting.

#### **Tip 5: Ask questions to foster independence and higher order learning**

A common pitfall for supervisors is to lecture and give too many authoritative instructions, either because time is short or because they are eager to help and give advice. By entering into a real dialogue (Dysthe, 2006; Magnusson, 2021), supervisors can:

- encourage student independence
- support higher order learning and critical thinking skills
- reduce the inherent asymmetrical power relationship.

To practice dialogue-based supervision, it can be helpful to structure the conversation. A relevant tool for this is *The Questioning Wheel* (Wichmann-Hansen & Jensen, 2015: 339). It illustrates how a supervision dialogue can be structured around four phases with matching questions. The basic principle is for supervisors to carefully familiarise themselves with the issues that students are preoccupied with *before* supervisors contribute their own views and advice. See Figure 1.



1. In the first phase, supervisors listen to the ideas, questions, or problems that the student presents. Clarifying questions are particularly useful at this stage to identify students' needs and expectations and to allow students to elaborate on their ideas early in the conversation, e.g. *What literature have you found? How did you search for it?*
2. In the second phase, the supervisor is more focused on activating the thinking and argumentation that drive the student's decisions and actions. By asking exploring questions, supervisors can illuminate the reasons behind students' choices, e.g. *What are your arguments for...? Why did you choose to....?*
3. Here, the supervisor becomes more critical. By asking challenging questions, the supervisor may inspire students to view the situation from new angles and consider alternative courses of action, e.g. *What would happen if...? What other perspectives could you imagine?*
4. The last phase is mainly about drawing conclusions from the meeting. By asking evaluating questions supervisors can help students summarise the main points and how to proceed after the meeting, e.g. *To sum up, what are the main conclusions? What is the plan until next meeting?*

To implement the model successfully, supervisors should 1) meta-communicate that they expect students to assume an active role in the dialogue, and 2) remember that a dialogue does not preclude advice. Supervisors need to be present as academic authorities by correcting, arguing, using clear scientific criteria and advising when needed.

### Tip 6: Provide constructive feedback on text drafts

An essential part of supervision is to read students' drafts and to diagnose whether their material meets the requirements for academic texts (Rienecker et al, 2019).

The first step is therefore to help students know about and apply genre criteria (Jensen, 2019). At the bachelor and master's level, supervisors can direct students to instructive handbooks on academic writing, e.g., Rienecker and Jørgensen (2017), which, among other things, includes a visual model (*Pentagon*) to help students formulate their research design, including clear research questions. At PhD level, supervisors can share genre templates for articles, e.g. Lichtfouse (2013) and Lindsay (2011). Using templates is also a way of making sure that students keep an eye on 'the big picture' and write more efficiently. For instance, supervisors can encourage students to put in bullet points or summaries in templates (e.g. *what do you want to say here?*) before asking for full drafts.

The second step is to provide formative feedback that is aligned with the assessment criteria. First and foremost, supervisors should substantiate their feedback by referring to the formally established genre criteria and quality standards that are specified in course descriptions or journal guidelines, etc. (Hattie, 2007) Furthermore, research recommends that supervisors position students as active participants in the feedback process (Winstone et al., 2021) by applying key principles (Ajjawi et al., 2021; O'Donovan et al., 2021):

- *Ask students to append cover letters when sharing drafts.* The idea is to tailor feedback to students' needs. Make it a habit for students to answer some questions in a cover letter, e.g.:
  1. What kind of text have you sent? (Where does it fit in the overall thesis)?
  2. How drafty or polished is it?
  3. What challenges have you faced when writing the text?
  4. What would you like feedback on?
- *Invite for a dialogue.* Feedback calls for a face-to-face conversation that allows for clarification and elaboration on comments. Written feedback without dialogue is seldom sufficient.
- *Prioritise.* Provide a few well-thought-out and explained comments on the overall text before focusing on details, e.g. 'My three most important comments are...'
- *Be specific.* Refer to concrete and local text passages, e.g. 'Here on p. 9 you strongly support your claim when you write...'
- *Be instructive.* Provide concrete suggestions for how to improve the text.
- *Evaluate the feedback.* Show an interest in how students perceive the feedback and how they will apply it.

### Tip 7: Use the academic community as a resource

Whilst it is strongly established that supervisors play a significant role for students' timely completion, well-being, satisfaction, and productivity (Sverdlik et al., 2018), recent studies suggest that there are benefits in moving beyond the traditional student-supervisor relationship (McAlpine et al., 2020). Engaging socially and intellectually with peers and faculty can reduce students' stress and loneliness and increase motivation, retention, and feelings of independence. At PhD level, there is a variety of ways to engage students in the wider research community, including team-based learning, cohort supervision, presenting at research group meetings, peer assessment, journal clubs, writing groups etc. (Woodhouse & Wood, 2020). At the bachelor and master level, collective supervision with peer-feedback has proven useful as a means to increase student engagement,

progress and completion rates (Nordentoft et al., 2013; Lélis, 2020; Agne & Mörkenstam, 2018; Akister et al., 2009; Dysthe et al., 2006) and to increase supervisor time efficiency (Baker, 2014).

However, implementing peer-feedback and cohort learning formats require careful planning and facilitation (Müllen, 2019) and training of students' so-called feedback literacy (Winstone & Carless, 2019). For a comprehensive guide on how to practice collective supervision with peer-feedback, see Nordentoft et al. (2019).

### **Tip 8: Apply online tools to enhance flexibility**

Online tools are becoming more and more natural in supervision due to increased international mobility and distance education as well as the recent global corona pandemic (Nash, 2021). Studies suggest that online tools for meeting and communication can enhance flexibility, collaboration and a sense of belonging to the community (Kumar et al, 2020). Research also shows promising results of applying screencast and audio software when providing text feedback in terms of flexibility, efficiency and quality (Mahoney et al., 2018). However, a critical drawback of online supervision meetings is the lack of a spatial dimension (Altekruse & Brew, 2000), which makes it difficult to sense and decode the other's body language, mimic, tone and voice (Nielsen & Wichmann-Hansen, 2019). Building friendly, trustful interpersonal relationships is particularly important in supervision (Wisker, 2012) and therefore, online supervision makes great demands on supervisors' social competences (Kumar & Johnson, 2019). For specific advice on how to navigate online supervision meetings, see Wichmann-Hansen & Nielsen (2019).

### **Conclusion**

The best trait of any supervisor is probably adaptability and being able to draw on all the strategies listed above, depending on the student and the stage of the supervisory relationship. As with any other human relationships, supervision is a two-way process. Both student and supervisors should be sensitive to each other's needs and manners of working and should communicate these issues with each other when needed.

### **References**

- Agné, H., & Mörkenstam, U. (2018). Should first-year doctoral students be supervised collectively or individually? Effects on thesis completion and time to completion. *Higher Education Research & Development*, 37(4), 669-682.
- Ajjawi, R., Kent, F., Broadbent, J., Tai, J. H.-M., Bearman, M., & Boud, D. (2021). Feedback that works: a realist review of feedback interventions for written tasks. *Studies in Higher Education*, DOI: 10.1080/03075079.2021.1894115
- Akister, J., Williams, I., & Maynard, A. (2009). Using group supervision for undergraduate dissertations: a preliminary enquiry into the student experience. *Practice and Evidence of the Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education* 4(2) 77-94
- Altekruse, M. K., & Brew, L. (2000). Using the web for distance learning. In J. W. Bloom, & G. R. Walz (Eds.), *Cybercounseling and cyberlearning: Strategies and resources for the millennium* (pp. 129-141). Alexandria: American Counseling Association.

- Anderson, G., Boud, D., & Sampson, J. (1998). Qualities of Learning Contracts. In: J. Stephenson J., & M. Yorke (Eds.), *Capability and Quality in Higher Education* (pp. 162-173). Kogan Page.
- Anderson, C., Day, K. & McLaughlin, P. (2006). Mastering the Dissertation: Lecturers' Representations of the Purposes and Processes of Master's Level Dissertation Supervision. *Studies in Higher Education*, 31(2), 149-168.
- Baker, M.J., Cluett, E., Ireland, L., Reading, S., Rourke, S. (2014). Supervising undergraduate research: a collective approach utilising groupwork and peer support. *Nurse Education Today* 34(4), 637-642.
- Baltzersen, R.K. (2013). The Importance of Metacommunication in Supervision in Higher Education. *International Journal of Higher Education*, 2(2), 128-40
- Barnes, G.P., & Cheng, M. (2019). Working independently on the dissertation proposal: experiences of international master's students. *Journal of Further and Higher Education*, 43(8), 1120-1132
- Bastalich, W. (2017). Content and context in knowledge production: a critical review of doctoral supervision literature. *Studies in Higher Education*, 42(7), 1145-1157.
- Benmore, A. (2016). Boundary management in doctoral supervision: how supervisors negotiate roles and role transitions throughout the supervisory journey. *Studies in Higher Education*, 41(7), 1251-1264
- Deuchar, R. (2008). Facilitator, director or critical friend? Contradiction and congruence in doctoral supervision styles. *Teaching in Higher Education*, 13(4), 489-500.
- O'Donovan, B.M., den Outer, B., Price, M., & Lloyd, A. (2021). What makes good feedback good? *Studies in Higher Education*, 46(2), 318-329.
- Duke, D.C., & Denicolo, P.M. (2017). What supervisors and universities can do to enhance doctoral student experience (and how they can help themselves). *FEMS Microbiol Lett.*, May 1;364(9). DOI: <https://doi.org/10.1093/femsle/fnx090>
- Dysthe, O., Samara, A., & Westrheim, K. (2006). Multivoiced supervision of Master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher education*, 31(3), 299-318.
- Dysthe, O. (2006). Rettleiaren som lærer, partner eller meister? In O. Dysthe, & A. Samara (Eds.), *Forskningsveiledning på master- og doktorgradsnivå* (pp. 228-248). Abstrakt Forlag.
- Gurr, G.M. (2001). Negotiating the "Rackety Bridge" – a Dynamic Model for Aligning Supervisory Style with Research Student Development. *Higher Education Research & Development*, 20(1), 81-92.
- Halse, C. (2011). 'Becoming a supervisor': The impact of doctoral supervision on supervisors' learning. *Studies in Higher Education*, 36(5), 557-570.
- Handal, G., & Lauvås, P. (2006). *Forskningsveilederen*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Harwood, N., & Petrić, B. (2020). Adaptive master's dissertation supervision: a longitudinal case study. *Teaching in Higher Education*, 25(1), 68-83.



- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hockey, J. (1996). A contractual solution to problems in the supervision of PhD degrees in the UK. *Studies in Higher Education*, (21)3, 359-371.
- Janssen, S., Vuuren, M.v & de Jong, M.D.T. (2020). Sensemaking in supervisor-doctoral student relationships: revealing schemas on the fulfillment of basic psychological needs. *Studies in Higher Education*, DOI: 10.1080/03075079.2020.1804850
- Jensen, T. W. (2019). DUT Guide om akademisk skrivning. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 14(26), 115-124.
- Kumar, S., & Johnson, M. (2019). Online mentoring of dissertations: the role of structure and support. *Studies in Higher Education* 33(1), 59-71.
- Kumar, S., Kumar, V., & Taylor, S. (2020). A Guide to Online Supervision. UK Council for Graduate Education. Retrieved from <http://www.ukcge.ac.uk/media/download.aspx?MediaId=2268>
- Laustsen, S., Wichmann-Hansen, G., Aagaard, H., Bahrami, G., & Dreyer, P. (2012). Brugen af vejlederbrev til universitetsstuderende – en diskussion af dets betydning i vejledningsprocessen. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 7(12), 46-57.
- Lee, A. (2020). *Successful Research Supervision. Advising students doing research*. Routledge.
- Lélis, C. (2020). It's milestone, Not limescale! Milestoned group supervision as an approach to descale postgraduate projects. *New Vistas* 6(1), 26-31
- Lichtfouse, R. (2013). *Scientific Writing for Impact Factor Journals*. Nova Science Publishers, Inc.
- Lindsay, D (2011). *Scientific writing = Thinking in Words*. CSIRO Publishing. ISBN: 9780643101579
- Lovitts, B. (2008). The Transition to Independent Research: Who Makes It, Who Doesn't, and Why. *The Journal of Higher Education*, 79(3), 296-325.
- Magnusson, J. (2021). Handledarens frågor: Att möjliggöra självständighet i ett handledningssamtal. *Högre utbildning*, 11(1), 56-75.
- Mahoney, P., Macfarlane, S., & Ajjawi, R. (2018). A qualitative synthesis of video feedback in higher education. *Teaching in Higher Education*, 24(2), 157-179
- Manathunga, C. (2019). 'Timescapes' in doctoral education: the politics of temporal equity in higher education. *Higher Education Research & Development*, 38(6), 1227-1239.
- Marnewick, A.L. (2020). A supervision approach to facilitate learning during the master's research journey. *Teaching in Higher Education*, DOI: 10.1080/13562517.2020.1811223
- Masters K.S., & Kreeger, P.K. (2017). Ten simple rules for developing a mentor-mentee expectations document. *PLoS Comput Biol* 13(9): e1005709. <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1005709>

McAlpine, L., Castello, M., & Pyhältö, K. (2020). What influences PhD graduate trajectories during the degree: a research-based policy agenda. *Higher Education* 80, 1011-1043

McAlpine, L., & McKinnon, M. (2013). Supervision – the most variable of variables: Student perspectives. *Studies in Continuing Education*, 35, 265-280.

Moxham, L., Dwyer, T., & Reid-Searl, K. (2013). Articulating expectations for PhD candidature upon commencement: ensuring supervisor/student 'best fit'. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35(4), 345-354.

Müllen, R. von. (2019). DUT Guide: Peer-Feedback. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 14(27), 188-196.

Nash, C. (2021). Improving Mentorship and Supervision during COVID-19 to Reduce Graduate Student Anxiety and Depression Aided by an Online Commercial Platform Narrative Research Group. *Challenges*, 12, 11.  
<https://doi.org/10.3390/challe12010011>

Nielsen, T.A., & Wichmann-Hansen, G. (2019). Supervision of students' projects: How to support and increase flexibility and efficiency by use of web 2.0 technologies? In J. Theo Bastiaens (Ed.), Proceedings of EdMedia + Innovate Learning (pp. 1757-1761). <https://www.learntechlib.org/primary/p/210200/>.

Nordentoft, H. M., Thomsen, R., & Wichmann-Hansen, G. (2013). Collective academic supervision: a model for participation and learning in higher education. *Higher Education*, 65(5), 581-593.

Nordentoft, H.M., Hvass, H., & Mariager-Anderson, K. (2019). *Kollektiv Akademisk Vejledning. Fra forskning til praksis*. Aarhus Universitetsforlag.

Pyhältö, K., Vekkaila, J., & Keskinen, J. (2015). Fit matters in the supervisory relationship: doctoral students and supervisors' perceptions about the supervisory activities. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(1), 4-16.

Rienecker, L., & Jørgensen, P.S. (2017) *The Good Paper. A handbook for writing papers in higher education* (2nd ed.). Frederiksberg, Samfundslitteratur.

Rienecker, L., Wichmann-Hansen, G., & Jørgensen, P.S. (2019). *God vejledning af specialer, bacheloropgaver og projekter*. Frederiksberg, Samfundslitteratur.

Robert, L.D., & Seaman, K. (2018). Good Undergraduate Dissertation Supervision: Perspectives of Supervisors and Dissertation Coordinators. *International Journal for Academic Development*, 23 (1), 28-40.

Robertson, M. J. (2019). *Power and Doctoral Supervision Teams: Developing Team Building Skills in Collaborative Doctoral Research*. Routledge.

Rooij, E. Van, Fokkens-Bruinsma, M., & Jansen, E. (2019). Factors that influence PhD candidates' success: the importance of PhD project characteristics. *Studies in Continuing Education*, DOI: 10.1080/0158037X.2019.1652158

Sambrook, s., Stewart, J., & Roberts, C. (2008). Doctoral supervision . . . a view from above, below and the

middle! *Journal of Further and Higher Education*, 32(1), 71-84

Sverdlik, A., Hall, N., McAlpine, L., & Hubbard, K. (2018). The PhD experience: a review of the factors influencing doctoral students' completion, achievement, and well-being. *International Journal of Doctoral Studies*, 13, 361-388.

Todd, M.J., Smith, K., & Bannister, P. (2006). Supervising a social science undergraduate dissertation: staff experiences and perceptions. *Teaching in Higher Education*, 11(2), 161-173.

Taylor, S., Kiley, M., & Humphrey, R. (2018) *Handbook for Doctoral Supervisors*. 2nd Edition. Routledge, 2017.

Taylor, S. (2019). *Good supervisory practice framework*. UK Council for Graduate Education. Retrieved 27.05.2021 from <https://supervision.ukcge.ac.uk/good-supervisory-practice-framework/>

Wichmann-Hansen, G., & Herrmann, K.J. (2017). Does external funding push doctoral supervisors to be more directive? A large-scale Danish study. *Higher Education*, 74(2), 357-376.

Wichmann-Hansen, G., Herrmann, K.J., Bager-Elsborg, A., & Andersen, P. (2018). Hvad er konsekvensen af Fremdriftsreformen for specialevejledning? [Paper presentation]. DUN Konferencen, Denmark, <https://dun-net.dk/media/489845/pa13-hvad-er-konsekvensen-af-fremdriftsreformen-for-specialevejledning.pdf>

Wichmann-Hansen, G., & Jensen, T.W. (2015). Supervision: Process management and communication. In L. Rienecker, P.S. Jørgensen, J. Dolin, G.H. Ingerslev (Eds.), *University Teaching and Learning* (pp. 327-492). Forlaget Samfundslitteratur

Wichmann-Hansen, G., & Nielsen, T.A. (2019). Online vejledning. In L. Rienecker, G. Wichmann-Hansen, & P.S. Jørgensen, *God vejledning af specialer, bacheloropgaver og projekter* (pp. 211-219). Forlaget Samfundslitteratur.

Winstone, N. E., & Carless, D. (2019). *Designing Effective Feedback Processes in Higher Education: A Learning-Focused Approach*. Routledge.

Winstone, N.E., Ajjawi, R., Dirx, K., & Boud, D. (2021). Measuring what matters: the positioning of students in feedback processes within national student satisfaction surveys. *Studies in Higher Education*, DOI: 10.1080/03075079.2021.1916909.

Wisker, G. (2012) *The Good Supervisor. Supervising Postgraduate and Undergraduate Research for Doctoral Theses and Dissertations* (2nd ed.). Palgrave Macmillan

Woodhouse, J., & Wood, P. (2020). Creating dialogic spaces: developing doctoral students' critical writing skills through peer assessment and review. *Studies in Higher Education*, DOI: 10.1080/03075079.2020.1779686

### **Betingelser for brug af denne artikel**

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den.

Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives ift. ovenstående bibliografiske oplysninger

#### **© Copyright**

DUT og artiklens forfatter

#### **Udgivet af**

Dansk Universitetspædagogisk Netværk

# Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift

---

**Titel: Faglig vejledning i forandring**

**Årgang 16 Nummer 31/2021**

Sponsoreres af Dansk Universitetspædagogisk Netværk

## **Redaktion**

Lotte Dyhrberg O'Neill, SDU Universitetspædagogik (SDU) (ansvarshavende redaktør)

Kasper Anthon Sørensen, Forskningscenter for Problemløst Projektarbejde, (RUC)

Ole Eggers Bjælde, Science & Technology Learning Lab (AU)

Ulla Bergen, Teaching & Learning, (CBS)